

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação e Lazer

Literacia em tapete de histórias

**Contributos das artes na mobilização de conhecimentos
de Língua Portuguesa e no desenvolvimento pessoal e
social no 1ºCEB**

Anabela Miranda Veríssimo

Coimbra,

2017

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Anabela Miranda Veríssimo

Literacia em tapete de histórias

Contributos das artes na mobilização de conhecimentos de Língua Portuguesa e no desenvolvimento pessoal e social no 1ºCEB

Dissertação de Mestrado em Educação e Lazer, apresentada na Escola Superior de
Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Lucília Salgado

Março de 2017

Agradecimentos

A professora doutora Lucília Salgado pela sábia orientação. Um estudo baseado na confiança na mobilização dos conhecimentos dos seus alunos só poderá ter resultados positivos se o professor tiver em si a importante capacidade de orientar os saberes e experiências do outro. Este trabalho foi possível porque teve a competência de agir de acordo com as fragilidades que me caracterizaram durante todo o tempo que estive a realizar este projeto. A si, que se mostrou persistente na direção e ajuda, o meu muito obrigada!

À minha mãe, pai (in memoriam) irmãos, primos obrigado por me ouvirem os desabafos durante horas e meses seguidos. Às minhas companheiras de anos Astrid, Joana, e Margarida o meu sincero agradecimento por absolutamente toda a paciência e amizade que tiveram comigo. Cada um, à sua maneira, me permitiu trazer este trabalho até ao fim. Sem as suas palavras de conforto para me ampararem nas incertezas, provavelmente este estudo tivesse sido apenas uma vontade. Aos Aecorreões, o grupo de lazer que me permitiu usufruir os poucos momentos livres durante este percurso. Foram todos vós que solidificaram mais a minha ideia de que para nos reconstruirmos inteiros precisamos uns com os outros.

Ao Pedro Silva, o meu sincero reconhecimento por toda a ajuda no âmbito tecnológico. Saber localizar informação, ou organizá-la digitalmente é uma das competências de aprendizagem necessárias nos dias de hoje e tu foste a pessoa que me permitiu solucionar muitos problemas que me surgiam no decorrer deste projeto. Facilitaste-me imenso o trabalho amigo!

Às amigas Luciana Moreira, Margarida Alcaide, à minha madrinha Patrícia Sérgio um sincero obrigada pela disponibilidade na clarificação de dúvidas académicas, na revisão textual e na atualização de alterações programáticas no ensino de hoje.

À minha família no Brasil, tia Maria, Sérgio, Lourdes, Viviane, São, Cilinha, Cláudio, Ana Clara, Mateus. Foi no Rio de Janeiro que eu percebi que o meu tapete poderia ser um recurso diferente no ensino. Grata estou por todo o acolhimento que me têm dado e por me permitirem o acesso ao atelier do “Costurando Histórias”.

A toda a comunidade educativa da escola EBI da Lagoa, à professora Célia Sim-Sim, ao professor Alexandre Ramos, às assistentes Vera e Eduarda, aos pais e familiares fica o agradecimento sincero por se terem permitido esta investigação.

Às crianças, a razão de toda a minha dedicação e da crença de que é por elas que vale a pena estudar e inovar.

As humanidades hoje têm de ligar educação, cultura e ciência, saber e saber fazer. O processo da criação e da inovação tem de ser visto relativamente ao poeta, ao artista, ao artesão, ao cientista, ao desportista, ao técnico- em suma, à pessoa concreta que somos.

Guilherme d'Oliveira Martins

Contributos das artes na mobilização de conhecimentos de Língua Portuguesa e no desenvolvimento pessoal e social no 1ºCEB

Fundamentado em teorias na temática das expressões artísticas (música, artes plásticas, dança, drama), nas solicitações de documentos europeus e nacionais e no apelo a uma melhoria de contextos de literacia, surge este projeto educativo para o incentivo à criação textual e a arte de contar histórias enquanto elementos promotores de motivação para a aprendizagem no 1º ciclo. Em horário de atividades curriculares de Língua Portuguesa e de Expressão Musical em tempo de AEC, estes alunos, experienciaram situações educativas lúdicas através da manipulação de recursos pedagógicos diferenciados. À semelhança da dinamização que já se faz em outros países (França e Brasil) com tapetes de histórias, esta investigação- ação propôs aos alunos o desafio de se tornarem escritores, professores (deles próprios e dos outros) encenadores, narradores, atores, bailarinos, cantores, artistas plásticos, músicos e operadores de câmara na apresentação de uma manta de retalhos. Com este brinquedo, enquanto cenário proposto como desafio e problema, estes estudantes vivenciaram situações pedagógicas de aprendizagem contextualizada que lhes propunha o desenvolvimento da capacidade de mobilização de saberes individuais e cooperativos. Um trabalho que além-fronteiras é criado e apresentado por adultos. Feito de adultos para crianças. Nesta intervenção os papéis inverteram-se possibilitando a estes alunos, numa apresentação à comunidade, demonstrar as suas aptidões pessoais e sociais, cognitivas e artísticas realizadas em ambientes e contextos de literacia.

Palavras-chave: Artes, Literacia, Desenvolvimento Pessoal e Social, Tapete de histórias

Storytelling Literacy - Contributions of artistic expressions and personal and social development in orality and writing

Based on theories on artistic expressions (music, plastic arts, dance, drama), on requests for European and national documents and on the appeal for an improvement in literary contexts, this educational project emerges to encourage textual creation and the art of storytelling as elements that promote motivation for learning on the primary school. At the time of curricular activities of Portuguese Language and Music Expression in AEC time, these students experience playful educational situations through the manipulation of differentiated pedagogical resources. Like the dynamization that is already being done in other countries (France and Brazil) with storytelling carpets, this action research has offered students the challenge of becoming writers, teachers (themselves and others), directors, narrators, actors, dancers, singers, plastic artists, musicians and cameramen in presenting a patchwork. With this toy, as a proposed challenge and problem scenario, these students experienced contextualized learning pedagogical situations that proposed the development of the layer-city of mobilization of individual and cooperative knowledge. A work that cross-borders is created and presented by adults. Made from adults to children. In this intervention the roles were reversed allowing these students, in a presentation to the community, to demonstrate their personal and social, cognitive and artistic skills in environments and contexts of literacy.

Keywords: Arts, Literacy, Personal and Social Development, Story Mat

Sumário

PARTE I

Introdução	3
------------------	---

1. CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. LITERACIA

1.1-A sociedade de conhecimento e a necessidade de novas competências	5
1.2- A literacia em Portugal.....	10
1.3- A transversalidade da Língua Portuguesa.....	14
1.3.1- Desenvolvimento da comunicação oral.....	16
1.3.2 Desenvolvimento da comunicação escrita	19
1.3.2.1 A contextualização da escrita.....	20
1.3.2.2 O ambiente da escrita como provocador de aprendizagens ativas....	21
1.3.2.3 A organização dos procedimentos textuais – a planificação, textuali- zação e revisão.....	23
1.3.2.4 A escrita em grupo.....	26

2. AS ARTES E O LÚDICO

2.1As potencialidades das expressões artísticas.....	28
2.2 A literacia artística.....	33
2.2.1 A expressão dramática.....	34
2.2.2 A expressão musical.....	36
2.2.3 A expressão motora (dança).....	42

2.2.4 A expressão plástica.....	45
3. O LÚDICO NAS ARTES E NA LÍNGUA PORTUGUESA	
3.1 O lazer e lúdico no desenvolvimento da criança.....	48
3.2 As artes e o lúdico na criação e animação de histórias	51
3.3 O tapete de histórias - brinquedo para criar e contar narrativas com arte.....	54
4. APRENDER ATRAVÉS DE UM PROJETO – O ESTUDO AUTÓNOMO E COOPERATIVO.....	
	57
 CAPÍTULO II- OBJETIVOS E METODOLOGIA	
1. BREVE APRESENTAÇÃO DO ESTUDO.....	67
2. OBJETIVOS.....	69
3. METODOLOGIA	70
3.1 Tipo de estudo.....	71
3.2 Descrição do contexto.....	72
3.3 Amostra.....	74
3.4 Características específicas da amostra	72
4. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	
4.1 Prova de leitura do fim do 4º ano.....	76
4.2 Notas de campo	77
4.3 Produções efetuadas pelos alunos.....	77
4.3.1 Portefólio individual (Questionário 1 – P.I.C e fichas de trabalho).....	78

4.3.2 Portefólio de grupo	79
4.3.3 Questionário 2.....	80
4.3.4 Tabelas.....	81

4.5 Registos de fotos	81
-----------------------------	----

5. CONCEÇÃO DE INSTRUMENTOS DE INTERVENÇÃO

5.1 Planificações das sessões	81
5.2 Sebentas	81
5.3 Tapete de histórias.....	84

CAPÍTULO III- ANÁLISE DE DADOS

1. Intervenção	89
3. Resultados após a intervenção	91

CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

1. Síntese de análise de dados.....	115
1.1 Comparação de resultados da prova de leitura de fim 4º ano.....	115
1.2 Análise dos questionários I e II.....	115
2. Verificação dos objetivos.....	116
3. Recomendações para trabalhos futuros	120
4. Conclusões.....	124
5. Bibliografia	129
6. Anexos	139

Abreviaturas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF – Componente de apoio à família

GAVE - Gabinete de avaliação educacional

GEP- Gabinete de Estatística e Planeamento

GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

INSEA- Associação Internacional de Educação pela Arte

LEIP - Laboratório de Investigação em Educação e Português

L.P – Língua Portuguesa

MEM – Movimento Escola Moderna

OCDE -Organisation for Economic Co-operation and Development

PHDA – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

P.I.C – Plano Individual e Cooperativo

P.I.T – Plano Individual de Trabalho

PISA - Programme for International Student Assessment

PNEP - Plano Nacional de Ensino do Português

PTT – Plano Trabalho de Turma

TEA - Tempo de Estudo Autónomo

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO- United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization

Tabelas

Tabela 1 – Diferença da prova de leitura do fim do 4º ano

Tabela 2 - Total de atividades realizadas no projeto Literacia em tapete de histórias

ANEXOS

ANEXO 1– Questionário 1 – Plano Individual e Cooperativo

ANEXO 2 – Fichas de trabalho

ANEXO 3 – Portefólio de grupo

ANEXO 4– Questionário 2

ANEXO 5– Tabelas

ANEXO 6 – Planificações

ANEXO 7– Sebentas

ANEXO 8 – Resultados da prova de leitura do fim do 4º ano

ANEXO 9 – Calendarização

ANEXO 10 – Narrativa dos alunos

ANEXO 11 – Resultados obtidos das competências desenvolvidas em ambientes de
literacia – Língua Portuguesa; Expressões artísticas;– Desenvolvimento
Pessoal e Social (Matriz de redução de dados)

ANEXO 12- Fotos

ANEXO 12.1 – Tapete e acessórios

ANEXO 12.2 – Criações efetuadas pelos alunos

ANEXO 12.3 – Fotos de sessões

ANEXO 13 – Notas de campo

ANEXO 14 – Grelhas de análise de objetivos

ANEXO 15– Prova de leitura de fim do 4º ano

ANEXO 16 – Vídeos

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

INTRODUÇÃO

O aumento dos níveis de literacia nos indivíduos, parece ser cada vez mais, uma evidência do desenvolvimento pessoal e social dos cidadãos e das comunidades onde estão inseridos. Esta competência permite um maior acesso à interpretação e consciência dos direitos e deveres dos cidadãos, assim como uma ajuda na erradicação de algumas das suas fragilidades (abandono escolar, pobreza, precariedade profissional, discriminação de género, desrespeito pelo meio ambiente) consequentes de uma maior dificuldade de acesso e/ou interpretação do Conhecimento. A necessidade de elevar os níveis de literacia nas populações, solicita a criação de projetos que difundam práticas pedagógicas para a promoção de ambientes e contextos educativos onde se apliquem estratégias que promovam a motivação e compreensão da importância das habilidades de ler, interpretar e escrever bem. De igual modo, o *Memorando de Aprendizagem ao Longo da vida* (2000) evidencia a importância de uma Educação ao Longo da Vida como prática fundamental para uma melhoria do exercício da cidadania numa sociedade de conhecimento. Sustentado na teoria da necessidade de criação de ambientes e contextos de literacia, para um maior desenvolvimento da mesma nos estudantes do 1º ciclo, surge portanto esta dissertação que será apresentada em 4 capítulos referentes a diferentes momentos de estudo.

Deste modo, numa primeira parte (Capítulo I- Enquadramento teórico), foi efetuada uma revisão bibliográfica que permitiu compreender com as leituras do Memorando (2000) e autores como Teberosky (2001), Vigotsky (1991), Benavente (1996), Salgado (2003), Sim-Sim (2009) que a melhoria do acesso ao conhecimento para todos se realiza através da melhoria dos ambientes e contextos de literacia contextualizados. Soares e Santana (2004) Nunes, C. (2005), Niza, S. (1998), Arendes, R. (2008), Deb (2001), Barbeiro&Pereira (2007), estudos como LEIP, acreditam que a produção escrita é uma boa estratégia para aprender a desenvolver a leitura e a escrita e que serve tanto para aprendizagens de Língua Portuguesa como outras áreas académicas. Nesta parte do estudo desvendou-se também que havia alguma recomendação para a implementação de trabalhos de projetos (ME/DEB, 2001), em pedagogias de aprendizagem ativa (Nunes, C. 2005; Niza, S. 1998; Arendes, R. 2008; Barbeiro&Pereira 2007; Comissão Europeia, 2000) enquanto estratégia que desenvolvesse não só competências pessoais e sociais dos alunos como a compreensão da funcionalidade do conhecimento. Por outro lado, percebe-se também nas leituras efetuadas, que a arte é uma forma de se fortalecer nos indivíduos o pensamento crítico bem como a criatividade e a sensibilidade. Nas enunciações apresentadas de Read (1943) Reis (2003)

Sousa (2003a,b,c) e ME/DEB (2001), a arte como base da educação é um meio para alcançar soluções para o desenvolvimento integral do indivíduo (competências afetivas, cognitivas, físicas, cívicas) bem como uma área que permite a construção de discursos argumentativos e pensamento crítico. Na argumentação da importância do lúdico, da brincadeira da animação enquanto estratégia para a melhoria de contextos de aprendizagem, surgem os autores acima citados tal como, Marcellino (2005,2006,2010), Lippi, E.A, e Fink (2009), Rooyackers (2009), Bendran (2009) e Wright (1995).

Numa segunda parte deste trabalho (Capítulo II) são apresentados os objetivos e metodologia para esta investigação. Em horário de aprendizagem formal da Língua Portuguesa, assim como no horário da atividade de Música em tempo de Enriquecimento Curricular (AEC) foi concretizada uma intervenção educativa com o propósito de compreender que contributos um projeto artístico poderia oferecer ao nível da leitura e escrita, bem como de desenvolvimento pessoal e social nas crianças da amostra. Recorrendo a um tapete de histórias enquanto cenário e recurso lúdico para a construção de uma situação problemática de aprendizagem, os alunos foram incentivados à mobilização de conhecimentos para a criação artística literária, musical, plástica e dramática. Neste capítulo, é portanto apresentado o tipo de estudo, o contexto a amostra e os instrumentos de recolha de dados. Ao nível da intervenção, organizaram-se sessões apoiadas nesse tapete de histórias (entre outros materiais) para a dinamização de ambientes e contextos de literacia pretendendo-se tornar um impulso à imaginação e motivação para a criação literária e artística por parte dos alunos.

O Capítulo III (análise de dados) desta dissertação apresenta os resultados provenientes desta investigação ação através da observação e pesquisa da produção criativa dos estudantes da amostra

No último capítulo – Conclusões e recomendações, são apresentados os resultados da intervenção e a recomendação para trabalhos futuros.

Literacy is a human right and the basis for lifelong learning. It empowers individuals, families and communities and improves their quality of life. Because of its “multiplier effect”, literacy helps eradicate poverty, reduce child mortality, curb population growth, achieve gender equality and ensure sustainable development, peace and democracy.

UNESCO

1. LITERACIA

1.1 A sociedade de conhecimento e a necessidade de novas competências

Instituições como a UNESCO, a OCDE e a UE apresentaram a “literacia” como a aptidão que demonstra os níveis de capacidade de leitura e escrita que os indivíduos possuem bem como a competência da sua utilização para o acesso de conhecimento a todos. É após várias análises feitas internacionalmente por estas instituições ao longo de anos e em alguns países como França, Canadá e Estados Unidos, que em Portugal com a coordenação de Ana Benavente se realiza o estudo *A Literacia em Portugal - Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. De acordo com estes autores literacia é definida como a capacidade de interpretação

de informação escrita na vida quotidiana. Trata-se das capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal).” Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F., & Ávila, P. (1996, p. 4)

De acordo com estes autores literacia distingue-se de alfabetização (capacidade de aprender/ensinar a ler, a escrever e calcular) e da sua ligação à escolaridade, uma vez que está mais relacionado com a competência que os indivíduos deverão ter para a compreensão, descodificação e processamento das informações que lhes são apresentadas na vida profissional, pessoal ou social, ou seja, ao longo da vida. Numa reflexão de Carvalho, C. (2011) a autora afirma que nos nossos dias ter um bom nível de literacia é uma competência intimamente relacionada com a prática de democracia e inclusão. Quando, ao indivíduo, não lhe são permitidas experiências que os

capacitem com os saberes como a compreensão, a análise a reflexão, a interpretação a relação de várias informações escritas, é como se lhes vedassem o direito de “atuar em sociedade” e lhes limitassem o exercício dos seus direitos. Para a autora, a “literacia é, assim, condição de cidadania.” (ibidem 2011, p. 110). Saber onde pedir informações e consultoria para a sua orientação parece ser uma capacidade a desenvolver na sociedade de conhecimento.

À semelhança do que acontece em outras economias e estados do mundo, também a Europa atravessa momentos de fragilidades nas várias esferas que afetam os indivíduos: profissional, educacional, económica, social e política. O facilitado e rápido acesso à tecnologia, à comunicação e conhecimento digital parece hoje ter gerado novos consumos, novas procuras, novos empregos e novos desafios. Os indivíduos têm mais liberdades de escolha mas também mais concorrência e competitividade. Fatores esses que englobam riscos e incertezas que podem ocorrer ao nível da empregabilidade (capacidade de criar, ou assegurar um emprego).

Mais pessoas permanecem nos sistemas de educação e formação, mas as disparidades acentuam-se entre as que possuem qualificações suficientes para se manterem ativas no mercado de trabalho e as que inevitavelmente, são delas marginalizadas. (Comissão Europeia 2000, p.8)

A sociedade europeia está também mais envelhecida e com isso as alterações consequentes ao nível de mão-de-obra, serviços sociais, educativos e de saúde. A entrada de cidadãos de outras nacionalidades e continentes exteriores à Europa alteram a cultura do continente conferindo-lhe desafios crescentes em relação à integração de novas culturas e diversidades de cidadãos.

No seguimento destas teorias em Março de 2000, em Lisboa, numa Cimeira realizada pelo Estados da União Europeia, definiram-se estratégias de renovação de conhecimentos para os anos vindouros da Era do Conhecimento na Europa. Na sequência desses encontros foi criado um documento, *O Memorando de Aprendizagem ao Longo da Vida*, que sugeria alterações que esses estados deveriam realizar nos seus países. No seguimento destas reuniões, foi então criado um guião com determinados princípios que regulamentariam a educação nos estados para a

criação de ambientes de aprendizagem que objetivassem uma nova participação da sociedade no desenvolvimento de vários saberes e consequentemente uma “economia de conhecimento” numa perspectiva nova de aprendizagem, nomeadamente a “Aprendizagem ao Longo da Vida”. Com objetivos de melhoria de acesso ao emprego e qualidade de vida, estas estratégias apelavam a que se melhorasse o nível de conhecimento e acesso a ele pelos cidadãos europeus (e melhoria de participação ativa) de uma forma que se tornassem mais aptos para a criação de uma economia mais competitiva. Na leitura deste “Memorando” pode-se entender que o objetivo da implementação de novas estratégias de e para o acesso ao conhecimento parecem ser primeiramente, o de criar cidadãos mais ativos, informados, críticos e participativos e menos excluídos socialmente. É indicado no documento que estas características de cidadania participativa assegurariam aos cidadãos uma melhor empregabilidade, coesão social e capacidade de aceitação das constantes mudanças sociopolíticas do mundo atual. Salgado, L. (2003) no prosseguimento deste apelo e na sua tese de doutoramento partilha essa mesma informação demonstrando que hoje em dia no acesso ao mundo laboral o saber utilizar a informação, o “ser capaz de se adaptar rapidamente às novas tarefas” e funções laborais assim como o “conseguir resolver problemas no todo e nas partes do processo produtivo, de forma inteligente e rentável” parecem ser competências importantes para o desenvolvimento da condição de cidadania participativa do indivíduo. (idem 2003, p. 24) A leitura do documento da Comissão Europeia (2000) indicia que são os cidadãos os papéis principais de e para esta mudança. Apela-se a que se reformule o ensino básico de cada estado membro tendo em conta qualidade e simultaneamente a acessibilidade a todos os cidadãos.

A motivação individual para aprender e a disponibilização de várias oportunidades de aprendizagem são, em última instância, os principais fatores para a execução bem-sucedida de uma estratégia de aprendizagem ao longo da vida. (Comissão Europeia 2000, p. 9)

Compreendendo as ideias, destes autores e organizações internacionais de pesquisa ao nível de educação, apreende-se que a aprendizagem não se esgota nos estabelecimentos de ensino. Surge, então, a delimitação do acesso ao conhecimento

que se constrói em 3 categorias: aprendizagem formal (dentro das instituições de ensino e que qualificam com diplomas); aprendizagem não formal ¹ e a aprendizagem informal (tudo o que é aprendizagem realizada na vida quotidiana e muitas vezes não intencional). *O Memorando de Aprendizagem ao Longo da Vida* alerta então para a necessidade de se criarem sistemas educativos que englobem a presença de oportunidades para o exercício e participação nestas aprendizagens ou na certificação de competências adquiridas através destas ações que desenvolvem o aprender. Como anteriormente foi referido, e baseado nas leituras do texto acima citado, viver numa Sociedade de Conhecimento exige uma constante capacidade de planeamento, organização e orientação uma vez que o mercado de trabalho se alterou e hoje em dia a frequência com que os cidadãos se depararão com constantes alterações no campo laboral serão mais cada vez mais repetitivas. Conseguir tomar decisões ao nível pessoal e social são características que os indivíduos necessitam de desenvolver em si nesta sociedade em que os empregos nem sempre são fixos e duradouros até à idade da reforma. É feito o apelo a que serviços de orientação estejam acessíveis a todos, não só ao nível educacional como profissional e pessoal. Viver numa sociedade com uma constante dinâmica de conhecimento acaba por exigir dos cidadãos uma constante necessidade de procura de novos caminhos e soluções para os desafios a que está sujeito na sua vida.

Presentemente, a sociedade de conhecimento ultrapassa o mundo do trabalho e invade toda a esfera da cidadania, por isso preferimos chamar-lhe formação para a vida ativa. Salgado, L (2003, p. 54)

Sim-Sim, I (2009) defende também a teoria que saber ler é condição essencial para o sucesso dos indivíduos e consequentemente desenvolvimento dos países. Afirmar que países ricos e desenvolvidos concretizam ações para diminuir/eliminar o analfabetismo dos cidadãos. Quanto maior a capacidade de acesso à informação o indivíduo possuir ou aceder maior será o seu nível de literacia. Com os mesmos argumentos Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F., & Ávila, P. (1996), no seu estudo apresentam a analogia entre os níveis de literacia e a participação cívica explicando

¹ Não conduz necessariamente a certificados formais e podem ocorrer em vários locais ou grupos como sindicatos, organizações, grupos, partidos políticos e em alguns serviços criados para apoio ao sistema convencional na forma de aulas de arte, desporto ou preparação para exames.

que o desenvolvimento do nível de literacia nos indivíduos pode ser um fator que marque a diferença

entre situações de exclusão social, ou pelo menos, vulnerabilidade tendencial a essa exclusão e situações de cidadania efectiva, com possibilidades do respetivo exercício em tudo ao que o processamento de informação escrita diz respeito.” Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F., & Ávila, P. (1996, p. 405)

O *Memorando de Aprendizagem ao Longo da Vida* e relatórios apresentados pela UNESCO, OCDE bem como as pesquisas relacionadas com a temática feita por autores como Salgado L (2003), Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F., & Ávila, P. (1996), Sim-Sim, I (2009) e Carvalho, C. (2011) explicam que os baixos níveis de literacia são responsáveis pelo limitado acesso à igualdade social, ao crescente desemprego, à maior falta de oportunidades, à menor capacidade de defesa dos seus direitos ou da sua participação cívica bem como a um maior prejuízo da ação humana no ambiente como vem sido referido. Os desenvolvimentos da competência de literacia em dinâmicas que demonstrem a importância das aprendizagens centrada na procura do que o indivíduo necessita para a sua realidade são fundamentais para a mudança. Estes autores defendem que para a concretização dessas dinâmicas é importante uma aprendizagem por metodologias mais ativas tornam-se mais coerentes e de maior beneficência para os cidadãos. Mata, Lourdes (1958) cimenta esta ideia quando afirma que numa competência, têm que existir

não só a ideia da integração de diferentes saberes, como a ideia do saber em acção e em contexto e também a adequação da acção do sujeito, tanto no que se refere à sua eficácia, como à sua autonomia e atitudes. Mata, L (1958, p. 12)

Esta abordagem na procura de aprendizagem alternativa determina que os profissionais da educação procurem os seus formandos/alunos para a tomada de decisões na aprendizagem e que se desenvolvam estratégias que facilitem o não abandono da sua formação/educação, numa perspetiva mais interessada, acompanhada, disponível e voluntarista do profissional de educação. Espera-se que os profissionais da educação tenham hoje nas suas práticas tarefas de orientação aos

indivíduos numa perspetiva que os ajude a concretizar as aprendizagens necessárias para a sua vida pessoal.

1.2 A Literacia em Portugal

Num quadro de promoção do sucesso educativo português adequada às solicitações do “Memorando”, o Estado Português assume algumas destas estratégias enunciadas pelo documento e procede a uma reforma na estruturação do currículo Nacional Educativo. É decretada uma reorganização curricular (decreto-lei n.º 6/2001) com uma articulação em 3 ciclos do ensino básico, num quadro de educação ao longo da vida que assente num sucesso educativo para todos. O currículo escolar vigente muda para Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais (ME/DEB 2001) onde, logo nas páginas iniciais do documento se demonstra a necessária adoção da compreensão do vocábulo “Competência” enquanto uma habilidade que

Integra conhecimentos, capacidades, e atitudes e que pode ser entendida como saber em acção ou em uso. Deste modo não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado das capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno” (ibidem 2001, p. 9)

É afirmado que é necessário criar “actividades que propiciem a participação eficaz e adequada em diversas situações de interacção (debates, exposições, entrevistas, sínteses...) ME/DEB (2001, p. 36).

Em **2005** é apresentado o despacho n.º 14753/2005 que apresenta um programa de generalização do inglês no 1º ciclo do ensino básico com alterações posteriores pelo despacho n.º 16795/2005 onde é também notificada a importância do desenvolvimento de outras atividades culturais, físicas, desportivas, comunitárias, tecnológicas num domínio de enriquecimento curricular e de necessidade, por parte das famílias, de uma resposta à ocupação dos tempos letivos dos alunos. Ainda nesta conjectura, um ano depois, essas informações são atualizadas através do despacho n.º 12591/2006 onde se altera a denominação dessas atividades extra escolares ou de complemento educativo para a atual expressão de “enriquecimento curricular”.

A par de outros incentivos à aprendizagem, nomeadamente o Programa Novas Oportunidades² o estado português criou em **2006** um programa que facilitasse a compreensão da importância da leitura e escrita na sociedade de conhecimento – o Plano Nacional de Leitura (PNL). Este plano teve como finalidade chegar a contextos sociais e educacionais menos sensibilizados à importância da leitura. Ainda nesse ano, surge também, uma outra estratégia com objetivo de melhorar a qualidade de ensino no 1º ciclo - o Programa Nacional para o Ensino do Português (PNEP). Através de um programa do Ministério da Educação, desenvolvido nas Universidades e Escolas Superiores de Educação, foram realizadas formações aos docentes na área da Língua materna, para a melhoria das suas práticas pedagógicas com o objetivo de aumentar o nível de literacia dos alunos do 1º ciclo. No livro *Educação de adultos: uma dupla oportunidade*, com a organização de Salgado (2010) Cristina Pinto explica que

O PNEP teve o seu início no ano letivo de 2006/2007 e tem como objetivo melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1º ciclo, num período entre quatro a oito anos, através da modificação das práticas docentes do ensino da língua. Salgado (2010, p. 102)

Nesta comunicação a autora apresenta a influência que o nível literário e a envolvimento dos pais podem ter no nível de literacia dos seus filhos.

Nove anos depois do pedido feito à mudança para uma sociedade de conhecimento surge o estudo *A dimensão económica da literacia em Portugal: uma análise* encomendado pelo (GEPE 2009) com relatórios enviados pela OCDE.

O programa de ajuda ao desenvolvimento da literacia PNL, teve como finalidade “criar e reforçar bons hábitos de leitura no ensino pré-primário e básico, mas também no seio das famílias e das comunidades locais” (GEPE 2009, p. 72). De acordo com este estudo a implementação deste programa melhorou as competências ao nível da leitura e escrita, mas solicitava ainda, um aumento da qualidade do que devia ser produzido ao nível educativo. Para os níveis pré-primário e primário é aconselhado a

² sistema de formação e acreditação de aprendizagens ao longo da vida que pretendia certificar as habilidades/capacidades conseguidas pelos adultos que não terminaram os seus estudos e ingressaram na vida profissional mais cedo.

promoção de uma hora diária de leitura (de leitura e escrita do 1.º ao 4.º ano do ensino básico). Sugere-se ainda o desenvolvimento de práticas educativas ou outras atividades que estimulem o prazer de ler entre os alunos e a ligação escola casa, ampliação e/ou implementação de bibliotecas escolares bem como a criação de instrumentos de avaliação de metas para que se consiga obter uma melhoria nos resultados das provas efetuadas ao nível nacional e/ou internacional.

No estudo *Provas de aferição – 1º ciclo Língua Portuguesa – relatório nacional de 2012* apresentado pelo GAVE, pode-se ler que existe uma melhoria de resultados nos domínios da leitura com resultados entre 60% dos alunos com nível A e B. A mesma percentagem para o domínio do conhecimento explícito da Língua também com alunos de nível A e B. Neste campo existem no entanto níveis muito baixos (D e E) entre 20% dos alunos que realizaram a prova. Os desempenhos mais baixos na prova de aferição são para o domínio escrito, onde apenas 8% dos alunos obtiveram um nível A bem como a percentagem mais elevada com o nível D (16%). Dados recentes apresentados por Castanheira (2015), no relatório dos testes intermédios do 1.º Ciclo do Ensino Básico mostraram que 89% dos alunos compreenderam as instruções a partir de um enunciado oral. Na apreensão do sentido global do texto 42% atingiram desempenho máximo. No entanto é na textualização (escrita) que os alunos continuam a apresentar resultados menos satisfatórios.

No teste aplicado em 2014, apenas 39% dos alunos desenvolveram um texto coerente e somente 38% dos alunos utilizaram vocabulário adequado na produção do mesmo texto. (Castanheira 2015, p. 17)

Neste seguimento de alterações na gestão curricular surgiram ainda o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho e por último a Portaria n.º 644-A/2015. Reafirmando novamente a necessidade de criar estratégias que promovam o sucesso educativo, é criado em **2012**, o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho que vem reforçar as necessidades de um ensino de qualidade em Portugal. À semelhança dos outros decretos, este documento vem reforçar a liberdade de decisão aos agrupamentos de escolas nas alterações curriculares que permitam uma maior flexibilidade e organização, não só nas atividades a oferecer aos seus educandos, como na

metodologia a aplicar pelo professor baseada nas suas experiências individuais e colaborativas. Carvalho, C. (2011) afirma que será necessário que haja uma nova definição e valorização da função do professor. Sugere que o educador desenvolva em si competências não só de transmissão e interação de conhecimento como de impulsionador de participação dos alunos, mas também de profissional que provoque nos seus alunos o desenvolvimento de capacidades de autonomia de leitura e pesquisa, de interpretação de espírito crítico e reflexão de qualquer tipo de texto. A autora afirma ainda que

o ensino dessas competências precisam ser aprofundado, dado que não se propicia ainda a formação de leitores autônomos, isto é, de life-long learners, que tenham competências de leitura de nível superior que lhes permitam ler com eficácia em situações do quotidiano. (ibidem 2011, p. 122)

É concedida uma maior valorização a disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, História e Ciências, uma maior exigência na extensão de anos de Língua Inglesa bem como uma maior concessão de liberdade de gerir o espaço das expressões. À educação para a cidadania é-lhe atribuído um espaço transversal e um apelo a que se contextualizem dentro das áreas curriculares. No 1º ciclo as escolas podem recorrer a um apoio para a coadjuvação nas áreas das expressões e no acompanhamento e apoio das necessidades dos alunos. Este despacho resumindo dá a uma certa autonomia às escolas para adaptar horários e distribuição de atividades letivas, flexibilidade na construção dos currículos mais necessários aos alunos, reforçar o espaço de cidadania como área transversal, permitir diversas ofertas formativas, valorização da aprendizagem experimental, promoção de rigor de avaliação, reforçar a utilização das TIC e da Língua Portuguesa em todas as áreas do currículo e ainda promover espaços de enriquecimento cultural de caráter facultativo em função do projeto educativo de cada escola. O artigo 14º explica que as escolas devem oferecer, através de um caráter lúdico, facultativo e cultural, no espaço de enriquecimento curricular, atividades “nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação.” O artigo 15º reforça novamente a autonomia das

escolas para o desenvolvimento de projetos e atividades que envolvam o desenvolvimento pessoal e social dos alunos em contextos como a “educação cívica, educação para a saúde, educação financeira, educação para os média, educação rodoviária, educação para o consumo, educação para o empreendedorismo e educação moral e religiosa, de frequência facultativa.”

No recente estudo publicado *Estado da Educação 2015* do Conselho Nacional de Educação (CNE) pode-se observar alguns resultados mais atualizados referentes às provas de avaliação de Português do 4º ano demonstrando que existem melhorias nos resultados ao nível da escrita.

Os resultados médios em cada um dos domínios indicam desempenhos semelhantes em três domínios (69,9% no domínio da Gramática, 68,9% no da Escrita e 66,5% no da Leitura), sendo a Educação Literária aquele que apresenta pior desempenho (58,9%). CNE (2016, p. 185)

Castanheira (2015) demonstra que 89% das crianças que fizeram testes intermédios compreenderam as instruções das provas apresentadas, o que pode indicar que de um modo geral, o nível de literacia esteja a aumentar entre os alunos portugueses. Recentemente na divulgação das provas PISA (2016) foi noticiado que as alterações criadas pelo estado português ao nível do sistema educativo estão a mostrar uma evolução nos resultados no aumento das suas competências de literacia de leitura, de ciências e de matemática (498 pontos de literacia de leitura). Perante estas evoluções parece que as reorganizações curriculares estão a demonstrar resultados positivos.

1.3- A transversalidade da Língua Portuguesa

O Currículo Nacional do Ensino básico – Competências essenciais (ME/DEB 2001) demonstra que o desenvolvimento de competências de língua portuguesa, devido ao seu carácter transversal, possibilita também o desenvolvimento de outras áreas curriculares, disciplinares ou não. Ao analisar o programa verificamos que muitos dos objetivos apresentados visam que a Língua Portuguesa seja uma ferramenta de uso transversal e que potencialize o desenvolvimento não só da comunicação oral e

escrita, mas também de integração na sociedade: o desenvolvimento de atitudes e valores e uma maior capacidade de exercício de uma cidadania ativa, uma vez que a expressão comunicativa oral e escrita permitem uma autoanálise das suas capacidades bem como um treino das suas aptidões argumentativas. Existe a recomendação para o desenvolvimento de requisitos ao nível de competências de leitura e escrita. De acordo com o este documento oficial, na área Língua Portuguesa pretende-se que os alunos desenvolvam determinadas competências específicas. Entre elas a: “Familiaridade com o vocabulário e as estruturas gramaticais de variedade do Português e conhecimentos de chaves linguísticas e não linguísticas para a identificação de objetivos comunicativos” objetivo este ao nível da compreensão oral; a “Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objetivo comunicativo” no campo da expressão oral; “Capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto” no que se refere ao processo de leitura e a “Capacidade para produzir textos escritos com diferentes objetivos comunicativos” ao nível da expressão escrita. Cumulativamente a estes objetivos específicos espera-se também que ao nível do conhecimento explícito, os alunos tenham a “Capacidade para usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita” (ibidem, 2001,p. 33-36). Num estudo realizado por Sá, em 2012 pelo Laboratório de Investigação em Educação e Português (LEIP) sobre a transversalidade e desenvolvimento de competências escritas da Língua Portuguesa a autora argumenta que existe uma grande necessidade de se realizar projetos educativos que envolvam a Língua Portuguesa em outras áreas curriculares e não curriculares para que se reforcem maiores capacidades de evolução de pensamento crítico e capacidade de compreensão e interpretação de inferências³. Após algumas investigações feitas no âmbito daquele estudo é indiciado que os participantes (professores e estudantes em formação para o ensino) do projeto consideraram que a Língua Portuguesa, bem como a Matemática, as Ciências Experimentais e TIC estão talvez a sofrer de uma carga horária abusiva em detrimento de outras áreas do saber (artes e desporto)

³ Capacidade de interpretação que leva à obtenção de informação não explícita no texto

prejudicando o carácter oblíquo da Língua Portuguesa. A autora expõe que os intervenientes na investigação deste estudo demonstraram que a falta de professores com formação na transversalidade da didática da L.P. poderá estar a ser um problema para a implementação e compreensão da disciplina. O estudo realizado pelo (LEIP) demonstra que existem algumas dificuldades em implementar esta característica que liga a Língua Portuguesa outros saberes, já que nas escolas não se atribui muito valor ao trabalho em grupo.⁴ Barbeiro & Pereira, (2007) Reis, R (2003) partilham a mesma tese afirmando que é em clima de comunicação com outros elementos do grupo e com outros adultos das instituições escolares que a criança se vai apropriar progressivamente das diferentes formas de linguagem e das diferentes funções que ela pode apresentar. Concluiu-se ainda nesta investigação de SÁ, C. (2012) pelo LEIP que, entre outros resultados, existe uma grande necessidade que, os órgãos de gestão ou divulgação de atividades educativas, bem como os profissionais de educação, criem estratégias de trabalho cooperativo para que se proceda à rentabilização das áreas disciplinares e não disciplinares e a promoção da transversalidade da língua portuguesa nas práticas pedagógicas.

1.3.1-Desenvolvimento da comunicação oral

Sim-Sim, I (2007) no seu livro *Ensino da leitura: a compreensão de textos* relembra a ideia, já apresentada por outros autores, que quanto maior a capacidade de acesso à informação o indivíduo possuir e/ou aceder mais facilmente esse indivíduo

⁴ Recentemente está a ser apresentado um documento que solicita a recuperação do tema cidadania e área de projeto nos currículos escolares. É defendida a implementação de projetos escolares interdisciplinares que objetivem o desenvolvimento de competências que os alunos deveriam ter na conclusão da escolaridade obrigatória (Leiria, Isabel 2017, Fevereiro 18. Na notícia desta jornalista é anunciado que o documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, orientado por Guilherme d'Oliveira Martins pede uma gestão mais flexível do currículo, uma maior autonomia pelas escolas, novas práticas educativas e diferenciação de instrumentos avaliativos. O documento refere a importância da aprendizagem centrada no aluno e de um currículo escolar que promova ações educativas para desenvolver as seguintes 10 competências nos alunos: saber utilizar diferentes tipos de linguagem; transformar a informação em conhecimento e comunicar corretamente; raciocinar e resolver problemas através de pesquisa e projeto; desenvolver o pensamento crítico e o pensamento criativo; aprender a relacionar-se, a interagir e a trabalhar em equipa; aprender de forma autónoma e procurar o desenvolvimento pessoal; adotar comportamentos que promovam o bem-estar e a saúde; ter sensibilidade estética e artística; compreender e aplicar saber técnico e tecnologias, ter consciência e domínio do corpo. À semelhança das recomendações do *Memorando de Aprendizagem ao Longo da Vida* (2000) e de Wagner (2008) o desenvolvimento destas competências em contexto escolar, parecem ser uma necessidade cada dia mais urgente de implementar.

apresentará níveis superiores de literacia. Para esta autora a capacidade de utilizar a linguagem escrita é fundamental para a maior facilidade de ações a realizar no dia-a-dia: ler fluentemente um jornal, a informações de um medicamento, verificar o extrato bancário, consultar um horário de transportes públicos, escrever ou ler mensagens por telemóvel ou saber preencher impressos anualmente exigidos como por exemplo a declaração de impostos. A sociedade espera que seja a escola a promover ações de aprendizagem que desenvolvam essencialmente a competência da linguagem escrita uma vez que a oral se adquire muito mais facilmente em contexto familiar. Descobrir as estratégias da decifração que tornam o indivíduo capaz de identificar as palavras é importante mas,

ler é muito mais do que reconhecer uma sequência de palavras escritas. A essência da leitura é a construção do significado de um texto escrito e aprender a compreender textos é o grande objetivo do ensino da leitura. Sim-Sim (2007, p. 7)

Para a autora, ensinar a ler é tornar o indivíduo competente para saber extrair informação e compreensão do material escrito. Declara ainda, que as pesquisas realizadas nas últimas décadas, apontam que um indivíduo para se tornar um leitor fluente necessita de um

ensino eficiente da decifração, do ensino explícito de estratégias para a compreensão de textos e do contacto frequente com boa literatura. (ibidem 1946, p. 9)

No seu caderno 2 do PNEP, Pereira e Cardoso (2010) explicam que após uma correta decodificação, a leitura passa a ter a função de ler para aprender, de forma a retirar significado dos vocábulos que surgem. Nesta compilação de atividades, os autores afirmam que cabe ao leitor utilizar a informação escrita de acordo com as suas

estruturas cognitivas, linguísticas, culturais e afectivas, o que lhe permite, à medida que vai processando o texto, atribuir-lhe significado(s), tendo em conta a sua experiência de vida, de modo a accionar o seu conhecimento prévio e a estabelecer uma relação compreensiva com a informação nova. O conhecimento prévio ajuda o aluno a perspectivar o conteúdo do texto, a estimular o interesse, a favorecer a atenção e a facilitar a selecção da informação. Pereira e Cardoso (2010, p. 9)

Sim-Sim, I. (2007, p. 49) citando Vygotsky (1962) acrescenta que uma das estratégias que se podem utilizar para o desenvolvimento dos processos de leitura nas crianças é através da representação de textos dramáticos. A leitura de textos teatrais permitem enriquecer os ambientes onde se desenvolvem atividades de leitura repetida e com diferentes volumes ou entoações. O investigador afirma que nesses processos individuais e colaborativos de leitura os indivíduos concretizam a “interiorização dos diálogos” contribuindo assim para que a criança, nos seus discursos possa criar em si “processos auto-reguladores”. O facto de os alunos saberem que tem um compromisso social com a apresentação de determinado texto permite a esses estudantes mecanismos individuais e sociais que lhes incutem a responsabilidade de melhorar as suas competência ao nível da oralidade (como o treino da velocidade e processamento da leitura) e da expressividade no seu ato de ler (timbre, entoação, ritmo) que darão à leitura uma aparência de “linguagem falada”.

A expressividade da leitura é um óptimo indicador de fluência. A leitura oralizada é mais atractiva quando acompanhada de gestos e movimentos, os quais contribuem para uma maior facilidade na memorização dos textos. Vygotsky (1962) citado por Sim-Sim, (2007, p. 49)

De acordo com estes autores, a exploração de textos dramáticos são boas ferramentas para desenvolver o interesse das crianças na prática de leituras. A melhoria nas expressividades e das características a ela inerentes permitem desenvolver no individuo a fluência de leitura. Reis, R. (2003) como anteriormente foi referido, sugere, que nas escolas se criem ambientes de comunicação que alarguem o campo da linguagem oral. Dependendo da motivação ou interesse, a criança, nas suas interações com os outros aprende a desenvolver novos tipos de linguagem e a compreender os diferentes contextos para a sua utilização. É através do desenvolvimento de climas de comunicação que a criança vai também desenvolver a sua capacidade oral. Ouvir histórias contadas, recontadas ou lidas, relatar situações do dia-a-dia, desenvolver projetos de leitura em voz alta são um meio de riqueza comunicativa, de transmissão de sabedoria e de culturas individuais e comunitárias. A autora defende que a utilização de jogos de linguagem (rimas, lengalengas, trava-línguas, adivinhas, poesia) permitem explorar ritmos e melodias facilitando a clareza

e articulação do discurso bem como o alargamento do vocabulário e melhoria da construção frásica. O modo como o professor pesquisa informações em livros, como utiliza a escrita como demonstra a potencialidade expressiva da linguagem oral (ritmos, velocidade, entoação de leitura ou de fala), poderão ser também um meio de incentivo à prática da leitura.

Contar histórias de casa, da terra, do jornal, da televisão, podem ser uma forma de perceber e utilizar a função informativa da linguagem. A comparação destas notícias com as formas como aparece nos meios de comunicação são um meio de aprofundar esta função e de perceber a sua codificação escrita. Reis, R (2003, p. 191)

Ter em sala de aula, uma grande variedade e tipo de livros, jornais, revistas, é uma forma de fazer compreender a funcionalidade da escrita. Teberosky, A (2001) defende que o desenvolvimento do conhecimento e das capacidades de leitura e escrita estão diretamente relacionados com as vivências que os indivíduos têm com estas ferramentas. A professora afirma que as leituras em voz alta e de preferência com diálogos potenciam nos indivíduos capacidades de reflexão, interpretação e análise que uma simples leitura de texto. A investigadora declara que as

oportunidades de escuchar y participar en lecturas dialógicas forman parte de la justificación de una teoría constructivista. Teberosky, A. (2001, p. 2)

Sim- sim (2007) afirma ainda que para a promoção de espaços de lazer e de entretenimento nas narrativas o leitor e/ou o ouvinte é desafiado a vivenciar em si várias emoções como o prazer, o bem-estar, a admiração aumento assim o interesse crescente na aprendizagem.

1.3.2 Desenvolvimento da comunicação escrita

1.3.2.1 A contextualização da escrita

Para Vigotsky (1991) a escrita é um procedimento que deve provocar nas crianças interesse, compreensão e o significado de que é “uma necessidade intrínseca” e

uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem.(ibidem 1991, p. 79)

Na sua tese de mestrado “Escrita criativa – orientação e apoio”, Fernandes, S. (2015, p. 26) citando (Gomes, et al., 1991, p.9,10)⁵ demonstra que para se realizar um bom procedimento de escrita o ambiente na classe deve procurar nos estudantes a “alegria em aprender” ou seja, estes investigadores acreditam que tudo que suscite curiosidade aos alunos sendo novo ou diferente poderá despertar no aluno a vontade da criação textual. É também defendida a tese que a “satisfação em vencer obstáculos”, o desafio de conseguir ultrapassar problemas propostos pode criar nos alunos vontade de se desafiarem no futuro. Estes autores explicam ainda que o aluno que se sinta incluído e aceite pela comunidade escolar poderá ter um maior “desenvolvimento intelectual, afetivo e social” provocado pela “satisfação de ser aceite pelos outros, pelo professor e pelos colegas”. É ainda apresentada a ideia que propostas educativas a “atividade lúdica”, baseadas em jogos e/ou brincadeiras realizam um aumento da produção pessoal e criativa assim como o trabalho em grupo oferece ao aluno a satisfação de se experimentar útil, e permite-lhe experiências onde é possibilitada a competência de partilhar ajudas.

Correia, C (2012) argumenta que quando os alunos percebem que fazem um bom trabalho de pesquisa e que o mesmo é reconhecido pelas suas comunidades (da turma, da escola, na biblioteca, da localidade) as suas produções escritas ganham mais significado e tornam-se motivadoras de novos desafios, uma vez que as mesmas sentem que o seu trabalho foi valorizado e divulgado. A mesma autora assume, no entanto, que ajudar as crianças a elaborar projetos é muito complexo. “É um confronto constante do que eles gostariam de fazer com o que fazem e o que penso que deveria ser feito e ainda com o que é exigido pelo programa” (Correia 2012, p. 22). Por esta razão a autora declara que é necessário um bom plano para regular e monitorizar o projeto de modo a que se vá verificando as aprendizagens realizadas e apoiá-las no Tempo de Estudo Autónomo (TEA). Num projeto elaborado pela

⁵ Da obra, *Guia do Professor de Língua Portuguesa*, Fundação Calouste Gulbenkian

mesma com a realização de um trabalho que incluía a concretização de entrevistas bem como a sua descrição e apresentação à comunidade, esta professora compreendeu que a linguagem escrita para os seus alunos ganhara um novo impulso e sentido social. Afirmar ainda que quando se iniciam projetos em que a vida (e os seus problemas exteriores) entrava na escola, “as aprendizagens se multiplicam e se integram numa dimensão mais vasta de construção autêntica de uma cidadania responsável e interveniente” (Correia, C. 2012, p. 35). Barbeiros & Pereira (2007) afirmam que a relação e motivação, emoção e sentimentos são cruciais para que os alunos sintam vontade de desenvolver esta competência. O processo de criação da sua escrita, a valorização por parte do professor e dos colegas, a sensação de conquistas pessoais, dão aos alunos recompensas emocionais que os incentivam a novas escritas. Se o aluno possuir a sensação de competência da escrita, mais vontade terá de criar novos textos uma vez que percebe em si que tem o domínio desta competência. Os autores alegam que a escrita deve ter uma dimensão integradora em que a ação de escrever deve estar sobre o processo da escrita e sobre o contexto do que é escrito. Ou seja, a escrita é contextualizada de forma que os alunos compreendam para que serve o material escrito, qual a sua função: escrever para criar; escrever para aprender; escrever para produzir diferentes textos.

1.3.2.2 O ambiente da escrita como provocador de aprendizagens ativas

Niza, Segura, & Mota, (2011) esclarecem que a escrita é um processo construtivo uma vez que aquele que escreve tem que recorrer aos conhecimentos adquiridos para elaborar um plano de trabalho e a partir desse construir um texto com uma finalidade sendo aconselhado a sua revisão para a futura apresentação à comunidade. Estes autores, nas suas pesquisas, apresentam teses que argumentam que os professores devem estar mais atentos aos processos que levaram à escrita bem como aos conteúdos do que propriamente às incorreções cometidos pelo aluno. Acreditam que os processos a ser valorizados devem incluir a organização das suas próprias ideias, a planificação do que pretendem escrever, como escreveram, como corrigiram o seu texto. A investigadora Teberosky, A (2001, pp. 7-8) divulga a ideia que para

melhorar a qualidade dos procedimentos de leitura e escrita é de grande importância a criação de um “ambiente alfabetizador”. Para esta professora as interações sociais que existem na sala de aula podem tornar o meio num contexto de alfabetização mais rico. Como tal, recomenda que o professor reconheça e utilize, em diversas situações de aprendizagem, múltiplos tipos de materiais escritos (da utilidade na vida quotidiana) bem como as várias potencialidades que os mesmos apresentam em situações do dia-a-dia a sua aplicabilidade na linguagem oral e escrita. “Por ejemplo, debe conocer cuáles aspectos de lenguaje oral y escrito enfatizar, qué actividades organizar, qué aspectos materiales tener en cuenta, etc. “ A autora declara que o professor deve ter o cuidado de selecionar e estudar o material escrito para que o mesmo seja potenciador de um ambiente onde a exploração de conhecimentos dos próprios alunos se realize de uma forma mais enriquecida e mais próxima das situações de vida reais. Para Salgado, L (2003), defensora das questões do desenvolvimento e da importância da literacia em contextos familiares, e no seu estudo realizado para a sua tese de doutoramento, aponta que uma das características que determina a diferença entre as crianças de meios letrados e/ou não letrados é a motivação intrínseca que a criança apresenta para a leitura e para a escrita. Um indivíduo que tenha como contexto natural de crescimento pais, familiares ou outros adultos significativos para si com hábitos de leitura e escrita vai procurar imitar esses mesmos hábitos. A autora comunica no entanto, que a escola ainda não valoriza essas aprendizagens. Salgado, L (2003) afirma que é de crucial importância que a criança verifique, através de pessoas importantes para si, a manipulação e a utilidade do material escrito e que a mesma esteja em contacto com esse material para que a inicie em si a motivação de aprendizagem da leitura e escrita.

No seu livro *Guião de implementação do programa de português do ensino básico* Niza, Segura, & Mota (2011) organizaram algumas ideias, entre as quais, a que os professores devem criar atividades de desenvolvimento de escrita que possam ser apreciadas e valorizadas pelos seus pares de aprendizagem. Os autores argumentam que ambientes de que promovam a autoestima dos alunos são mais propícios de criar potenciais escritores. O professor deve ter um papel cativante para a incentivação e criação de harmonia e para o desenvolvimento do gosto pela escrita. Sendo a escrita

um desafio, um processo não acabado, em constante evolução, cabe ao docente e a outros agentes educacionais incentivar à constante motivação para a escrita indicando-lhes que é um processo que requer treino e que mesmo os adultos que o deixam de praticar sentem dificuldades. O propósito social da escrita deve ser salientado para que a motivação e o empenho nessa mesma necessidade de escrita sejam intensificados no aluno. O professor precisa incentivar o aluno a escrever para um público para que sinta a atividade como algo necessário e importante.

1.3.2.3 A organização dos procedimentos textuais –

a planificação, textualização e revisão

O ato de escrita, a planificação do que se quer escrever, a revisão dos conteúdos já aprendidos, a organização deles com novos, o tomar notas, o pensar criticamente, torna o procedimento em si um grande processo de criação e de desenvolvimento cognitivo. Para estes autores estudados, a escrita deve estar inserida num contexto em que os alunos compreendam a necessidade dessa competência, bem como o desenvolvimento de contextos educacionais provocadores de ambientes facilitadores e motivadores da escrita. Pereira & Azevedo (2005, p.8) divulgam que o processo em si compreende “uma poderosa estratégia de aprendizagem, não só dos próprios processos que a compõem, como também de outros domínios do saber. Barbeiro L,F& Pereira, L.A (2007), Niza, Segura, & Mota (2011) enunciam teorias que mostram que a escrita como um processo construtivista, ou seja aprende-se a escrever escrevendo. Para eles, a escrita, não permite só a aprendizagem de conteúdos de determinadas áreas como também a tomada de consciência da função e da organização do procedimento textual. Ou seja, ao treinar a escrita, treina-se também a consciência da utilização da pontuação, a gramática, a construção frásica numa estratégia ativa de aprendizagem. É importante que os alunos planifiquem ou tomem consciência do que vão escrever, para que vão escrever e como escreveram. No livro analisado “O ensino da escrita: a dimensão textual” de Barbeiro L,F& Pereira, L.A (2007) é sugerido que o trabalho de expressão escrita seja feito essencialmente dentro da turma mas dado a conhecer à comunidade que o envolve.

Os autores defendem que a escrita é um processo lento e que deve ser realizado diariamente de forma a motivar a escrita criativa e inventiva. É também importante que se criem projetos e planeamentos do que se pretende escrever e da seleção do género textual que seja relevante para determinado fim. Os professores devem colocar projetos/atividades que potencializem o processo de **planificação** e criação de material escrito. Barbeiro L,F& Pereira, L.A (2007 afirmam que

podem-se ativar conteúdos do que se quer escrever através de estratégias de brainstorming, realização de pesquisas, memórias, etc.: decidir que ideias se defendem e como se irão apresentar no material escrito. Barbeiro L,F& Pereira, L.A (2007, p. 20)

Depois da ativação de conteúdos concretizada entra-se na atividade de seleção do que foi registado e na organização dessa mesma informação. Realizadas estas tarefas é importante ter um plano guia para iniciar o processo de escrita. Para estes autores o processo de escrita apresenta várias fases: a consciente utilização de conhecimentos já aprendidos, a recolha, seleção e organização de informação de acordo com os objetivos da escrita, a escrita do texto solicitado e a sua respetiva revisão. Estes autores acreditam que para a criação de textos escritos é importante uma componente de planificação do que se pretende escrever e que a mesma se encontra

subdivida nas fases de mobilização e ou activação do conhecimento prévio, recolha e selecção de informação e respectiva organização. Este entendimento da planificação enfatiza a ligação entre o processo de escrita e a integração de saberes. (Barbeiro L,F& Pereira, L.A 2007, p. 32)

No processo de escrita, o aluno vê-se obrigado a tomar decisões sobre o que escreve, como escreve, como transmite a ideia que pretende. Segundo os mesmos, a criança ao entender esses obstáculos à produção de um bom texto terá mais capacidade para se desinibir porque compreende que o trabalho de escrita deve ser contínuo e que irá encontrar erros e dificuldades como qualquer outra pessoa que reinicie o processo de escrita após uma paragem dessa atividade experimentada. Para Niza, Segura, & Mota (2011) o desenvolvimento de uma competência compositiva (**textualização**) leva mais tempo. Assim é importante que se adquiram cedo competências automáticas da

escrita para que depois numa fase posterior se desenvolva também a capacidade criativa da escrita. Estes autores defendem que para o desenvolvimento destas competências de composição escrita é necessário conseguir a realização das seguintes capacidades cognitivas: compreender os conteúdos, ativar, decidir e seleccionar o que se quer introduzir ou não no escrito, articular com outros elementos do texto e utilizar expressões linguísticas que permitam uma coesão do texto. A aprendizagem da escrita deve permitir ao aluno que seja capaz de tomar decisões em qualquer uma das anteriores capacidades. Para a criação de um bom texto os alunos devem ter em si competências que permitam executar atividades de planificação, textualização e revisão de material escrito. Barbeiro L,F& Pereira, L.A (2007) advertem que a produção escrita deve ir para além da realização de tarefas de gramática, de ditados ou de preenchimentos de espaço em branco em tarefas no ensino que se estabelece mais na compreensão dos textos lidos e no exercício de composições com frases e suas ligações do que nas criações e compreensões. Estes autores defendem que as melhores estratégias para a consciencialização nas crianças da qualidade das suas produções escritas, são a criação de hábitos de revisão dos textos uns dos outros, no sentido em que sejam os próprios colegas a os advertir de descuidos que possam estar a prejudicar a comunicação intencionada seja ela escrita ou oral.

De acordo com Barbeiro L,F& Pereira, L.A (2007), Niza, Segura, & Mota (2011) os alunos no processo de escrita são confrontados com os próprios problemas que a escrita possa apresentar. O treino de procedimentos de revisão textual com os estudantes permitem que os mesmos tomem consciência das modificações, dos acréscimos ou supressões de vocabulário ou conteúdo que o processo da reescrita solicita. Esta perspetiva de ideias indica portanto que saber ler e escrever tornam-se ferramentas poderosas para a aquisição e desenvolvimento de conhecimento pessoal e social. O leitor, ao estar em contacto com material escrito, desenvolve capacidades cognitivas de organização de conteúdos e conhecimentos anteriores levando-o à reflexão e criando pensamentos críticos sobre variados assuntos. O desenvolvimento mecânico (desenho das letras) e convencional (a forma ortográfica) da escrita tem uma base mecânica.

Resumindo leituras de Niza, Segura, & Mota (2011, p. 24) citando Cassany (2002) no seu livro “Ensenar lengua” um bom escritor obedece a determinadas regras: ter “consciência da sua audiência”, ou seja, saber para quem escrevem e como tal criar em si mecanismos de responsabilidade para que sintam que façam o seu melhor trabalho; planificar “o texto” ou seja, os escritores dedicarem tempo a organizar as suas ideias e os objetivos da produção escrita; reler “os fragmentos escritos” para que consigam, no que já escreveram, conseguir articular as ideias e a coerência textual; rever “o texto” para que tomem consciência da forma como escreveram, o que escreveram e se há necessidade de supressão de algum conteúdo ou melhoramento de outros. Para ajudar a criar bons textos os autores afirmam ainda que é necessário utilizar “recursos expressivos da escrita” ou seja ao reler o texto o autor vai tentando melhorá-lo com a utilização de elementos gramaticais para que satisfaça os seus conteúdos bem como a construção frásica para melhor entendimento. É importante ainda, mobilizar “estratégias de apoio” utilizando livros ou ferramentas de apoio, gramáticas, dicionários, computador. Neste seguimento de ideias quanto mais organizado, funcional e dinâmico for o ambiente que promova o processo de escrita maior probabilidade poderá haver de criar alunos leitores e escritores ao compreenderem os procedimentos desta competência bem como a sua necessidade.

No fim das contas só a vida educa e quanto mais amplamente ela irromper na escola, mais dinâmico e rico será o processo educativo. Vigotsky (2003, p. 456)

1.3.2.1 A escrita em grupo

Como acima já foi referido, Niza, Segura, & Mota, (2011) e Barbeiro L,F& Pereira, L.A (2007), partilham a tese de que a escrita em grupo valoriza e consciencializa mais os alunos acerca do processo de escrever. Em grupo, os alunos verbalizam problemas que surgem, colocam hipóteses junto da turma, explicam as suas dúvidas ou mostram os seus ganhos e permite que os alunos com mais dificuldade se sintam mais confiantes para errar e para refazer com o intuito de melhorar as suas criações. Juntos conseguem descobrir mais estratégias para o enriquecimento e desenvolvimento do ato da escrita uma vez que cada um dos alunos contribui e

engrandece o texto coletivo. Numa escrita em grupo é exigida responsabilidade para cada um dos alunos participantes, a se esforçar mais para que o seu desempenho valorize o trabalho. Barbeiro L,F& Pereira, L.A (2007) no seu livro asseguram que a escrita que acontece entre pares permite que os alunos que tenham desempenhos diferentes observem como os seus colegas resolvem as dificuldades que têm no processo de escrita. Possibilita ainda, a interpretação do texto escrito, a consciencialização da qualidade textual e da coerência de ideias apresentadas. No seu artigo “Construção de escritas através da interação grupal” no livro *Os processos de leitura e escrita – novas perspetivas* (1988), Teberosky explica que a escrita, apesar de ser um processo, que tanto pode ser individual como em grupo, a sua função é social. A investigadora adverte que a criança, apesar de aprender individualmente, a escrever, a aula e a escrita em grupo, são contextos privilegiados e de grandes vantagens para os estudantes uma vez que possibilitam a compreensão da escrita através dos “intercâmbios” e “feedback” realizados no processo de uma escrita coletiva. “O que caracteriza essa situação é a grande fluidez de intercâmbios entre os membros do grupo.” (Ferreiro e Palacio, 1988, pp124- 141)A escrita em grupo permite que os alunos com mais dificuldade se sintam mais confiantes para errar e melhorar as suas criações. Nóvoa, A., Marcelino, F., Ó, Jorge Ramos (2012) nos escritos de Sérgio Niza apresentam que a aprendizagem da escrita e da leitura se podem organizar simultaneamente desde que professor se disponibilize para esse processo de ensino/aprendizagem. Para Niza, S, se o educador souber fazer uma correta condução de um diálogo de escrita com os alunos as suas produções escritas melhoram porque surgem “a análise comparativa e a reflexão” que garantem nos estudantes

a tomada de consciência, quer das melhores formas de ortografar o que se quer dizer, quer na busca dos melhores conectores para assegurar a relação interproposicional do discurso, quer, até a clarificação da sequência lógica, temporal ou hierárquica dos enunciados, para garantir uma maior coerência aos texto que interactivamente tece. Ibidem (2012, p.489)

A arte, como quer que a definamos, está presente em tudo o que fazemos para agradar aos nossos sentidos (...). Artista é não só um homem que pinta quadros mas igualmente um homem que faz música, poesia, ou móveis – até mesmo sapatos e vestidos. Há todos os tipos e graus de artistas, mas todos são pessoas que dão forma a algo. Read, H. (1943, pp.28-29)

2. AS ARTES E O LÚDICO

2.1 As potencialidades das expressões artísticas

É a partir da tese de doutoramento de Herbert Read (presidente da Unesco e da Associação Internacional de Educação pela Arte- INSEA) com a temática “Educação pela arte”, que surgem em Portugal, a partir ideias apresentadas por alguns pedagogos, (abaixo citados) a Associação Portuguesa pela Arte nos anos 50.

Em Portugal (1956) Almada Negreiros e João Freitas Branco, Alice Gomes, Francine Benot, João dos Santos, Cecília Menano, João Couto e outros intelectuais da época, unhem-se a M.M Calvet de Magalhães e criam, à semelhança da INSEA, a Associação Portuguesa para a Educação pela Arte (APEA). (Reis, R 2003, p. 17)

Este modelo de ensino defendia uma pedagogia em que a as artes deveriam ser a metodologia utilizada para desenvolver a educação integral do indivíduo uma vez que permitia nos indivíduos a expressão dos seus afetos, sentires, emoções. Para Sousa (2003a) a educação pela e através da arte são “o único modelo até hoje existente que aponta para o primeiro objetivo a educação afetivo-emocional” (Sousa, 2003a, p. 30). Este modelo de ensino suportou algumas alterações legislativas numa discussão e definição do que seria a educação artística (a que forma artistas) e a educação pela arte (que utiliza a arte como metodologia). Com a ajuda de personalidades ligadas ao Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Gulbenkian (1965), com reformas educativas da altura, foi criado o Curso de Professores da Educação pela arte e logo a seguir ao 25 de Abril conseguem incluir “nos programas de escolaridade primária da área de movimento, música e drama” (Sousa, 2003a, p. 31). Os programas de Educação pela Arte e Arte pela Educação são finalmente incluídos no Projeto de Plano Nacional de Educação Artística (1978). Em

1980, a Escola de Educação pela Arte é extinta pelo ministro de então Vitor Crespo. Com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de Outubro) a Educação pela Arte é oficialmente aceite e defendida como um fator importante para o desenvolvimento integral da pessoa fazendo, a partir daquele momento, parte do Sistema Educativo Português. A Educação pela Arte é defendida como a única metodologia capaz de formar indivíduos de forma harmoniosa com a sua personalidade. Sousa, (2003a) apresenta que

uma Educação com objetivos voltados para o desenvolvimento harmonioso da personalidade (art.º 73º, 2 da Constituição; art.º 2º, 4 e art. 3º b) da Lei de Bases do Sistema Educativo significa uma educação que igualmente actue nas dimensões biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e motoras da personalidade (Sousa 2003a, p. 61)

No seu livro *Educação pela Arte e Artes na Educação – bases psicopedagógicas* Sousa (2003a) argumenta que para um desenvolvimento harmonioso do indivíduo não deve haver disciplinas privilegiadas mas sim, que na sua organização curricular, haja uma correta distribuição de disciplinas de letras, ciências, técnicas e artes para que o indivíduo consiga obter da educação um papel mais globalizante. Read (1943, p. 24) defende que a educação deve ser “um meio de cultivo de modos de expressão” do indivíduo. Ou seja, o ser que sabe produzir bons sons, boas imagens, boas palavras, bons movimentos, bons utensílios ou boas ferramentas é um homem que foi bem-educado. E se souber produzir bem as suas formas de expressão tem muitas potencialidades de se tornar um bom trabalhador ou artífice. Este autor refere que as habilidades neurológicas como o pensamento, a lógica, a memória, o intelecto bem como a sensibilidade são envolvidas num trabalho de expressão artística e explica que “a arte não passa da boa produção de sons, imagens, etc. o objetivo da educação é por isso a criação de artistas- de pessoas eficientes nos vários modos de expressão.” Read (1943, p. 25)

No livro acima citado Sousa (2003a), apresenta várias teorias acerca da importância da educação e da arte: teorias clássicas, psicológicas, expressivas, socioculturais, lúdicas, representativas e criativas. Neste sentido, autores clássicos como Platão e Aristóteles defendem a Arte como o meio para a elevação espiritual e moral através

da admiração pelo “Belo”, ou seja a arte eleva para o divino de cada um de nós próprios- teorias clássicas. Nas teorias psicológicas o belo e arte funcionam como estímulos que agem diferentemente sobre o inconsciente de cada indivíduo. Diferem das teorias clássicas por eliminar o conceito de belo em si como meio de alcançar o Divino de cada um. Os autores das teorias expressivas, tal como também os das teorias psicológicas defendem a tese de que a arte potencializa a expressão e exteriorização das suas emoções. Numa perspetiva sociocultural aceita-se que a arte funciona como uma forma de reter a realidade cultural ao longo da vivência do Homem- teorias socioculturais. Na linhagem de pensamento das teorias clássicas, estão as teorias representativas que defendem que a arte apresenta uma representação simbólica da realidade do indivíduo e do meio onde está inserido. É apresentada nesta teoria a forma inconsciente de revelação de manifestações do cérebro através de simbologias. Na defesa das teorias criativas considera-se que só o que é novo e original é considerado Arte. Confere à imaginação e a criatividade papéis fundamentais para a revelação e criação artística. Finalmente Nas teorias de âmbito lúdico é defendida a tese que a arte é como um jogo ou o brincar. Não tem fins utilitários. Utiliza-se com o propósito de dar prazer ou descontrair o indivíduo. Investigadores da área da psicologia (Freud, Piaget, Rogers, Winnicott et al) consideram a arte-jogo como um procedimento ou técnica para desenvolver ou reeducar personalidades conferindo-lhe assim um papel educativo e terapêutico.

Read, (1943) argumenta que a arte está presente em tudo aquilo que vemos e que agrada aos nossos sentidos. O autor afirma ainda que não existe verdadeira arte se ela não apelar à nossa sensibilidade seja ela captada pela visão, audição, tato. O crítico de arte declara que é a partir da relação harmoniosa dos sentidos com o mundo exterior que o indivíduo forma a sua personalidade de uma forma integrada que possa estar na origem de tipos de pessoas menos equilibradas, menos dogmáticos ou racionalistas. O escritor noticia que a educação deveria “abranger todos os modos de auto expressão, literária e poética (verbal), assim como musical e auditiva” de forma que se potencializasse uma educação “estética”, ou seja uma educação que desenvolvesse conscientemente a inteligência e o raciocínio do indivíduo. (Read, 1943, p. 20). Para este investigador, se a criança capta o mundo exterior por meio dos

sentidos, então a educação deveria ser pelo desenvolvimento da forma de captação desses sentidos. Guedes, M (2012) no seu artigo “Projetos de arte, fazer para aprender”, analisa que

a partir de uma educação estética somos despertados para o belo e para o feio. A educação estética promove a liberdade de pensamento dos indivíduos e, consequentemente, a sua criatividade” (ibidem, M. 2012, p. 7)

Também Vigotsky, L (2003) na sua obra *Psicologia Pedagógica* explica a importância que a exposição a ambientes de disfruto ou criação artística tem no desenvolvimento do indivíduo. O autor afirma que a vida exige ao ser humano uma constante análise e excitação cerebral que os estímulos provocam no ser por via dos nossos sentidos, mas que o corpo nem sempre consegue reagir por via de atividade comportamental. A partir daí a mente começa a necessitar de saídas para essa necessidade de atividade. Quando ela não é corretamente direcionada pode provocar na psique humana as chamadas neuroses ou psicoses. Vigotsky declara então, que uma das estratégias que o indivíduo possa recorrer para o aperfeiçoamento ou realização pessoal, é a criação ou disfrute das expressões artísticas.

Portanto, a arte representa, do ponto de vista psicológico um mecanismo biologicamente necessário, de eliminação das excitações não realizadas na vida e é um acompanhante inevitável de toda a existência humana, em algumas das suas formas. Vigotsky (2003, p. 232)

No seu livro *Estudos de Lazer-uma introdução* Marcellino, N. (2006) explica que as atividades artísticas (intelectuais, físicas, sociais, turísticas) estão relacionadas com o lazer e podem ser uma prática que permite o domínio das emoções, das imagens, dos pensamentos, dos sentimentos. A capacidade de manipulação de determinados objetos como o artesanato, a jardinagem, a bricolagem possibilita aos indivíduos um campo rico de manifestações de prazer, abstração do mundo real e contacto com o seu mundo interior. O autor defende que o ideal seria que as pessoas tivessem contacto com as mais variadas formas de expressão fossem ela cognitiva, mental, imaginária, social, emocional ou física para que dentro das potencialidades existentes, se identificassem com uma de forma a melhorar a sua capacidade de comunicação do seu mundo interno para o externo. “No entanto, o que se verifica é que as pessoas geralmente restringem as suas atividades de lazer a um campo

específico de interesses” (Marcellino, 2006, p. 19). O autor sugere que essa situação acontece porque geralmente os indivíduos não estão incluídos em meios que lhes proporcionem outras experiências.

Sousa (2003a) diz que a metodologia tradicional não é a mais adequada para trabalhar as artes na educação. Este autor defende a tese de que antes de se iniciar a compreensão e o treino de certas aptidões ou técnicas de cada área (música, matemática, desenho, dança) é importante que a criança seja ensinada primeiramente por experiências de manipulações, de movimento, de exploração criativa de espaços e materiais. Assume que a educação pela Arte é a educação que possibilita o desenvolvimento da sensibilidade e do raciocínio numa interação simultânea entre o aprender a pensar, a sentir, a agir. No entanto, Sousa (2003a) adverte que a arte, não é ainda, valorizada dentro dos espaços escolares e que não parecem existir grandes preocupações para a criação de espaços “destinados a estúdios de artes”. As artes

têm pouca ponderação nos currículos da escolaridade geral e ainda se atribui, nos círculos académicos, um certo sentido depreciativo às disciplinas e aos professores de arte, como se fossem de natureza secundária,- quando é exatamente o contrário. (Sousa, A 2003a, p. 83)

Também, Fernandes (2015) recomenda que, ao se iniciar um trabalho de pedagogia baseado nas artes e na criatividade, é necessário inicialmente a promoção e o incentivo da autoconfiança dos alunos. Todo o processo de criação partirá do próprio aluno, daí que seja fundamental um bom trabalho de motivação por parte do educador mostrando primeiro tarefas que lhes criem vontade de conhecer e explorar os materiais ou objetivos a trabalhar. Além disso, o professor deveria iniciar as suas situações educativas através de um problema imposto aos alunos, de modo que a busca para a sua resolução proporcionasse o desenvolvimento da imaginação.

Depois segue-se a fase de realização onde o aluno constrói a sua produção a partir das opções tomadas anteriormente. Para terminar, o processo deve ser avaliado pelo próprio aluno e pelo professor. (Fernandes, 2015, p. 36)

2.2 A literacia artística

No Currículo Nacional do Ensino Básico – competência essenciais (ME/DEB 2001), enuncia-se que existem determinadas capacidades específicas a adquirir em contexto de literacia artística. A “apropriação das linguagens elementares das artes”, ou seja saber utilizar os códigos e linguagens artísticas, as técnicas necessárias à execução da arte, os instrumentos/objetos necessários bem como a sensibilidade estética pessoal/grupal para a criação do projeto. No mesmo documento apela-se ao “Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação” em que é solicitado que os alunos sejam capazes de interagir uns com os outros em criatividade e individualidade promovendo a sua autenticidade. É pedido ainda que se realizem práticas de investigação em que os alunos compreendam as “artes no contexto” (ME/DEB 2001, pp. 150-152) O Currículo defende que é importante que haja criações de momentos de interajuda entre todos, de envolvimento emocional com a obra defendendo o seu património cultural. Cada aluno deve participar ativamente na gestão de materiais, recursos humanos e equipamentos coletivos para criação de um objeto/peça artística numa atitude de construção de aprendizagens comuns e de forma enriquecedora. As competências artísticas são portanto,

Um território de prazer, um espaço de liberdade, de vivência lúdica, capazes de proporcionar a afirmação do indivíduo reforçando a sua auto-estima e a sua coerência interna, fundamentalmente pela capacidade de realização e consequente reconhecimento pelos seus pares e restante comunidade. (ibidem, 2001, p 150)

É solicitado que se realizem ações que promovam o desenvolvimento da criatividade na procura de soluções para problemas que possam surgir bem como saber utilizar com intenção determinadas técnicas ou instrumentos para a expressão artística. O documento apresenta também que é importante que o aluno entenda a ou crie uma função para a exposição do seu projeto na sociedade onde se consiga entender e valorizar várias atividades artísticas (músicos, artesãos, atores, pintores, escultores) e seus locais ou instrumentos de trabalho. Saber identificar características das artes estudadas apresentadas com a cultura portuguesa e de outros povos ou de outras épocas. Perceber e valorizar o património artístico para a compreensão das artes num

contexto. As artes, ao que parece neste documento, desempenham ainda, um papel provocador de pesquisas e de “procura de atualização” criando nos indivíduos uma constante necessidade de aprendizagem ao longo da vida.

2.2.1 A expressão dramática

No texto de introdução do *Currículo Nacional do Ensino Básico- competências essenciais* são apresentadas as diversas vantagens educativas que a expressão dramática tem no processo de ensino/aprendizagem.

A actividade dramática é uma prática de grupo que se desenvolve a partir dos conhecimentos, experiências e vivências individuais que os alunos detêm e que pode propiciar a aquisição e compreensão de novas aprendizagens através da exploração de conteúdos dramáticos. (ME/DEB, 2001, p. 179)

Este documento confirma que esta área confere a possibilidade de criação de ligações entre a “escola, família e o meio” que de acordo com os autores já estudados são “condição essencial para que a aprendizagem ganhe novos sentidos e se reflita no prazer de aprender” (ibidem, 2001, p. 179). Perante os objetivos apresentados demonstra-se que a expressão dramática propicia o relacionamento (apreciar, corrigir, ajudar) e comunicação com o outro, a exploração das potencialidades individuais e criativas do corpo (voz, silêncios, atitudes corporais) e objetos (máscaras, fantoches, marionetas, brinquedos...), do movimento da sonorização da visualização do contacto e das potencialidades da utilização de recursos áudio, visuais, táteis e plásticas. Nos momentos de expressão dramática é facilitado uma organização alternativa de espaços. A expressão dramática facilita ainda a dinamização de ambientes onde a criação de contos, as improvisações e dramatizações e o desenvolvimento da imaginação a partir de histórias, ações ou situações simples, se tornam mais significativos.

Para além do palco onde as crianças se apresentam a si próprias enquanto atores principais, é importante a existência de uma teatrinho de fantoches e de um teatrinho de marionetas, onde as crianças possam, gradualmente descentrar-se de si e se

expressar e projetar os seus sentimentos no «outro». (Godinho, J. C., & Brito, M. J. 2010, p. 14)

Além do enriquecimento no indivíduo de competências de ação dramática também nesta área se desenvolvem aspetos técnicos do teatro (luz, som, imagem, expressão corporal, objetos e arte plástica), a valorização de língua estrangeira na procura de soluções multimédia, pessoas e culturas facilmente pesquisadas no mundo virtual. Esta área proporciona práticas individuais de expressão, criatividade, imaginação e autonomia. Jogos dramáticos são bons exercícios para a promoção de pesquisas individuais (forma de expressão verbal ou motora do personagem), a procura de soluções para problemas que surgem no decorrer ou na previsão da ação incentivando também a sua responsabilização individual no trabalho que faz e no grupo onde estará inserido. Exercícios de expressão individual podem contribuir para que o aluno seja incentivado a uma pesquisa individual tanto das suas capacidades, como dos seus anseios e sucessos. Promove ainda, expressões individuais e grupais, bem como metodologias de cooperação, de reflexão coletiva, adaptação e colaboração entre elementos do grupo.

Representam-se e contam-se histórias com os outros de forma instrutiva. Aprendemos a relacionarmo-nos com os outros e a desenvolver ideias em grupo e individualmente. Rooyackers, P. (2004, p. 17).

Os jogos dramáticos permitem desenvolver capacidades de gestão e defesa das suas ideias sugeridas ao grupo de trabalho bem como a criação de soluções harmoniosas para eventuais conflitos que surjam no seio do grupo no decorrer da atividade. Estas atividades oportunizam campos de gestão de conflitos entre pares e de reflexão sobre atitudes e valores. Rooyackers (2004) afirma que durante a realização de um jogo dramático as crianças tem mais tendência de ficar próximas umas das outras, ou seja se eventualmente houvesse casos de alunos mais afastados socialmente, o jogo dramático permite que se faça uma aproximação. É uma forma expressiva de exploração de conteúdos/temas de aprendizagem curriculares fomentando o gosto pela exploração de novas pesquisas, e soluções para dinâmicas do grupo dentro e fora da instituição escolar. Para Sousa (2003b) as atividades de expressões dramáticas são um dos meios mais ricos para o desenvolvimento total dos alunos

abrangendo o desenvolvimento da sua afeição e sentimento como a sua cognição e postura física. Ajuda a criança numa dimensão biológica, psicológica (promovendo autoconfiança, criatividade, imaginação, raciocínio) sociológica (na comunicação e relação com o outro) e motora (na dinâmica do seu corpo). Os jogos de expressão dramática promovem a expressividade pessoal, a consciência ética, sua e do grupo, o sentido estético do indivíduo. Para um professor o desenvolvimento de jogos de ação dramática são uns excelentes facilitadores de observação da personalidade da criança bem como a dinâmica que o grupo pode apresentar nos seus relacionamentos e formas de encontrar soluções para a harmonia entre todos.

2.2.2 A expressão musical

Tradicionalmente a música é vista como um fenómeno sociocultural embora possa ter outras funções: recreativa, cultural, promotora de equilíbrio e terapêutica. Pode ser uma forma de ocupação de tempos livres, não só a sua audição mas até mesmo a sua prática (recreativa). Sendo um elemento cultural ela permite que o conhecimento musical seja parte integrante da cultura geral de cada um de nós. Permite melhorar a expressão corporal divulgando entre as crianças o património histórico-cultural musical da comunidade ou do país onde esta inserida.

Esta arte permite a expressão de sentimentos e ideias, traduzindo num equilíbrio entre o seu mundo interior e o exterior (fator de equilíbrio) como o exemplo das obras de Saint Saes na peça “Carnaval dos animais” ou as obras compostas que personificam o som dos relógios. Estes autores explicam que as crianças manifestam vários sentimentos (entre alegria, tristeza, lamento, queixume) na apreciação/audição de várias obras musicais.

riem-se quando os timbres dos instrumentos fazem lembrar pessoas e fazer vozes esquisitas, batem palmas e pulam quando a música parece que está a saltar, assustam-se quando a música ribomba como um travão. (Godinho& Brito 2010, p. 65)

As atividades musicais podem proporcionar dentro da sala de aula experiências (de audição, de oralidade, de execução instrumental/corporal de fruição) que permitam compreender/observar alguma falha auditiva ao nível da discriminação, da atenção/deteção sonora, do desenvolvimento de motricidade fina, falhas de memória ou da oralidade da criança e também da sua personalidade afetiva/emocional ou psicológica (no caso de crianças que ficam hipersensibilizadas a determinados sons). Sousa, A (2003c) afirma que alguns estados afetivo emocionais podem gerar situações concentração ou dificuldade de atenção. O autor explica que

os centros neurológicos da atenção situam-se no interior do cérebro, no tálamo, estreitamente ligados ao sistema límbico, pelo que a atenção está particularmente ligada às emoções. (Sousa 2003c, p. 47)

A memória, por exemplo, pode ser um processo cognitivo muito ligado ao processamento auditivo, na medida em que o ser conservará ou enfraquecerá o registo de determinadas experiências de aprendizagem de acordo com o registo de prazer ou desprazer que o indivíduo possa experienciar. Reis (2003) partilha da mesma ideia ao defender que a memorização de quadras ou rimas, de pequenos poemas ou canções se tornam bons exercícios para a memória, para a dicção e audição musical. A autora explica que para que se melhore esta capacidade

é necessário que a experiência seja «compreendida», que faça sentido. Assim, a audição de obras far-se-á com outras atividades (e.g.mímica) em paralelo e sincronizadas, permitindo assim a partilha de significados e o fortalecimento mnemónico das músicas. (Godinho& Brito 2010, p. 100)

Com estes exercícios de expressão, e na presença de pequenos excertos musicais, a criança poderá começar a reconhecer sentidos e conotar significativamente sentimentos ao ritmo, à intensidade, velocidade, a altura da voz ou da melodia. Treina-se o canto, depois as discriminações auditivas, pratica-se um instrumento e em alguns casos a música é uma ferramenta para uma metodologia de educação pela música.

O *Currículo Nacional – Competências específicas* (ME/DEB 2001) demonstra a importância que a música apresenta em ligação com outras áreas de saber,

nomeadamente Língua Portuguesa e estrangeira, Matemática, Ciências (Sociais e físico-naturais), nas Tecnologias, com outras Artes conferindo-lhe assim uma importância na mobilização de saberes e conhecimentos dos alunos. Este documento solicita que se realizem atividades que demonstrem a compreensão da música enquanto competência que permitem as habilidades de “ouvir, interpretar e compor” inseridas em situações pedagógicas que possibilitem aos alunos o entendimento do caráter cultural que esta área apresenta. (ME/DEB 2001, P. 170). Solicita-se que os educadores proporcionem contextos e ambientes onde se faça a interpretação e comunicação (cantar ou tocar individualmente ou em grupo com recursos a notações e instrumentos convencionais ou não convencionais), a criação e experimentação (compõe, recria, improvisa) através da exploração, análise, compreensão da utilização de diferentes fontes sonoras (convencionais ou não) que desenvolvam uma percepção sonora e musical, para uma contextualização da utilização e necessidade da linguagem musical enquanto meio de expressão pessoal e social.

Sousa, A (2003c) afirma que não é necessário o educador saber a técnica específica da escrita da música, nem saber tocar nenhum instrumento para poder proporcionar atividades educativas musicais que produzem efeitos de expressão pessoal e emocional, bem como desenvolvimento de motivações ou criações. O educador deve permitir um trabalho de enriquecimento e desfrutação dos repertórios musicais humanizados e não humanizados para que em idades mais autónomas e dentro já de alguns códigos e linguagens musicais aprendidos ser capaz de criar para que ele próprio se torne um ator num palco e divulgue as suas potencialidades expressivas. Ou seja o objetivo não é a música, mas o desenvolvimento da criança. Este autor explica que, entre a idade dos 9-10 anos, os alunos têm interesse em ter o seu próprio instrumento e a executar peças musicais. Tem uma maior facilidade discriminativa e percetiva o que torna a aprendizagem mais complexa dos códigos musicais bem mais interessante para eles. É mais sensível às características do som: timbre, intensidade, altura, dinâmica dos sons. Este investigador defende que quando mais cedo se iniciarem o desenvolvimento de experiências musicais melhor será para o desenvolvimento integral do indivíduo. Então para uma abordagem metodológica a seguir para o desenvolvimento das capacidades de percepção, memória,

sensorialidade, expressão, cognição e socialização é importante que os educadores tenham em conta determinadas técnicas educativas como a utilização de jogos musicais expressivos. Os jogos musicais são uma técnica rica para o desenvolvimento de capacidades cognitivas de atenção, memória, fala, raciocínio. Jogos de ritmo, de atenção, de discriminação auditiva, de movimento, a expressão oral com variadas entoações e sentires são ferramentas de trabalho muito importante para que o educador observe o desenvolvimento da criança e a partir deste intervenha precocemente no caso de haver essa necessidade.

Existem metodologias criadas para o facilitar da compreensão da linguagem musical, bem como o ajudar a que a maioria dos educadores consiga (mesmo sem grande formação musical) implementar técnicas de animação musicais para que estas permitam que se consiga desenvolver nos seus alunos essas áreas todas de desenvolvimento: São, entre outros não citados no projeto, os métodos, Dalcroze e a metodologia de Willems (seu discípulo), o método Ward, o método de Orff e de Jos Wuitack (seu discípulo), a metodologia Kodaly e os mais recentemente criados, método de Schafer (autodidacta) e método de Gordon.

Nos finais do século XIX, a música erudita era um privilégio das elites. Os concertos eram frequentados por pessoas de classes abastadas, sendo a música popular não valorizada. Nessa altura Dalcroze, afirmava que a música era um património de todos e que devia ser generalizado, acessível e difundido criou um método (aplicado nas escolas de Inglaterra) que tornasse o ensino/aprendizagem da música acessível como o eram a aprendizagem das letras, da escrita e das ciências. Dalcroze contesta então o ensino da altura formal e ditatorial e defende que o ensino da música deveria ser baseado em atividades de ritmo, discriminação auditiva (o autor defendia que o treino auditivo era extremamente importante), execução instrumental e fruição de músicas clássicas e populares. Utiliza-se então, neste métodos, os ritmos do corpo (coração, respiração) e a movimentação (andar, marchar, correr, saltar, acelerar, desacelerar) para que se torne um abstrato em concreto. Dalcroze argumentava que o desenvolvimento de capacidades como concentração, memória, estruturas espaço-temporais, coordenação motora era fundamentais para um desenvolvimento harmonioso da personalidade. Edgard Willems defendia a par do seu mestre a técnica

do adestramento do ouvido. Ou seja este autor não colocava de parte a prática de execução instrumental mas sim a insistência na técnica de educação do sentido da audição. Para esse autor a prática de exercícios de discriminação auditiva, o desenvolvimento da acuidade auditiva desenvolve processos de memorização, percepção, atenção, seleção que consequentemente desenvolverão a parte cognitiva. Willems argumentava que o som estava intimamente relacionado com os estados emocionais e acreditava que trabalhando a técnica da discriminação auditiva desenvolvia não só as capacidades cognitivas bem como as emocionais. É uma metodologia baseada na educação dos sentidos, neste caso da audição e sensibilidade auditiva. O método Ward nasce no princípio do século XX pela autoria de Justine ward, musicista que se interessava por assuntos de educação. Nesta criação, Ward defendeu uma didática muito voltada para a prática da voz, o ritmo, a altura, a dinâmica e a palavra cantada. A possibilidade de cantar e de expressar pela música deveria estar ao alcance de todos (por a música ser um património de todos) e não limitado a quem tivesse talentos. “Ward recorreu a uma notação numérica, representando os sons da escala diatónica central de dó a si, pelos números 1 a7. Os sons da oitava superior é representada por um ponto a seguir e os da oitava menor com um ponto anterior.” Sousa (2003c, p. 105) Carl Orff foi um compositor e experiente músico que criou um método que lhe permite que os alunos toquem e dancem ao mesmo tempo, aliando a música ao movimento- Método Orff. A partir da experimentação dos ritmos do corpo o aluno inicia a exploração de instrumentos de percussão (criados pelo próprio). Jos Wuitack foi seu discípulo. Na Hungria, (1968) através de Zoltan Kodaly, surge a ideia que as crianças devem experimentar várias sessões de fruição de música (incluindo pequenos excertos de música clássica) para que compreendam a sua beleza e saibam usufruir dela só por prazer. Este autor defendia também o uso de movimentação e gestos acompanhando a música para uma maior facilitação da aprendizagem da mesma bem como uma consciência rítmica que a mesma podia apresentar. Utilizava muito as canções populares no seu método - Metodologia Kodaly. Gordon – contrabaixista na América defende que o papel do educador para ensinar conceitos e teorias musicais é de criar estratégias programáticas que o façam ter vontade de aprender música por si mesmo, em função dos seus gostos e das suas capacidades musicais. Para este autor a capacidade de

interpretar o som e de lhe dar significado é que futuramente os distingue de virem a ser reprodutores ou criadores das suas próprias músicas. É investigador em Educação Musical na Universidade de Filadélfia. Criou o método Gordon. Schafer (autodidata) objetiva a criação e exploração de novas sonoridades baseadas no contexto em que o indivíduo está inserido. À semelhança de outros teóricos citados, Shafer considera que um dos grandes objetivos da educação pela música é a formação integral da pessoa e o desenvolvimento da criatividade. Desenvolver habilidades cognitivas, sensitivas, expressivas e criativas, bem como a colaboração, a socialização e a estimulação de valores estéticos, parecem para este autor ser para Shafer estratégias musicais que desenvolvem e aperfeiçoam a personalidade do indivíduo. Este autor não considera importar saber corretamente os códigos e linguagens musicais porque considera que qualquer pessoa pode tocar um instrumento baseado em experiências sonoras obtidas. Para este músico a educação musical deve proporcionar experiências para que os indivíduos criem e não apenas fruam ou reproduzam. – Método de Schafer. Com a finalidade do desenvolvimento de experiências musicais o autor defende que se inicie pela audição de sons do ambiente próximo da criança e só depois se vá enriquecendo com outros contextos sonoros. A partir destas explorações as crianças são convidadas a procurar objetos ou instrumentos que recriem o som original: por exemplo o som de um raio xis que reproduza uma trovoada, o raspar de uma garrafa de plástico que pode lembrar um ronco de porco. Este professor é um motivador constante e recorre à sonorização de histórias, desenhos, fotografias para criar sons (sonoplastia) que representem as ações e as expressões humanas.

Godinho & Brito (2010) sugerem algumas técnicas que facilitam a pesquisa por qualquer educador na procura na internet de algumas obras tornando assim uma ferramenta pedagógica que pode ser bastante enriquecida. Os autores também defendem que a técnica da repetição é importante para consolidação de aprendizagens uma vez que se torna uma arte mais abstrata.

Convém portanto, que uma obra musical trabalhada num dia seja ouvida posteriormente várias vezes, para que passe a ser melhor preservada na mente e na memória. (Godinho, J. C., & Brito, M. J. 2010, P. 13)

De acordo com os autores acima citados a criação musical torna-se mais abstrata tanto ao nível de movimento (dança) como execução instrumental. Sugerem portanto que o registo em forma de áudio, gravação, fotos ou vídeos para posterior fruição são atividades importantes. Com este tipo de estratégias, as aprendizagens não só ficam consolidadas como se preservam trabalhos realizados, mas também a observação, escuta e análise por parte de todos. Será assim estimulada a crítica e a avaliação por parte das crianças, face aos seus próprios desempenhos e aos dos outros.

2.2.3 A expressão motora (dança)

Simple sons ou palavras marcarão o ritmo e estas últimas ligarão a expressão motora à linguagem. A música fará a ligação com a dança. (Reis, 2003, p.129)

Estima-se que a dança já é uma arte manifestada desde os tempos Paleolíticos (8300 anos A.C). Existia como manifestação cultural em diversas comunidades e povos para cultos a divindades, rituais mágicos, sagrados, religiosos e como forma de lazer.

No capítulo destinado à temática da dança, Educação pelas Artes e Artes na Educação- drama e dança Sousa (2003b) revela que a dança é uma forma de movimento que proporciona prazer ao ser humano. Sendo esses movimentos treinados, coreografados ou espontâneos e sem utilidade imediata, a dança torna-se uma forma de expressão e criação artística. Distingue-se de outros movimentos corporais funcionais (comer, beber, respirar, repetir de determinados movimentos) por ter uma característica expressiva, livre e espontânea. É constituída por uma criação de movimentos lúdico-expressivos que tem como finalidade maior a do desenvolvimento integral do indivíduo. Ao dançar, a criança descobre potencialidades de movimento, descobre o corpo, o espaço que a rodeia.

Podendo incluir e simultaneidade a expressão dramática (dança-drama), a expressão musical (dançando e tocando), a expressão verbal (dançando e cantando) e a expressão plástica (dança com fitas, luzes, por exemplo, traçando formas no ar), a dança educativa poderá considerar-se como a mais global das formas de educação pela arte. (Sousa 2003b, p. 114)

De acordo com este autor acima citado, a dança educativa permite aos alunos experimentar as capacidades cinéticas do seu corpo aliando-se aos diferentes espaços de expressão, a objetos, a outros alunos em determinadas direções, velocidades ou ritmos. Este género de dança tem como finalidade a expressão e a satisfação do ludismo. É espontânea, a criança dança da forma que mais lhe agrada, sem a preocupação de se quebrarem regras ou de criação de coreografias. A dança educativa é portanto uma forma de expressão livre e pessoal cuja finalidade é que se possibilitem ambientes para que a criança se expresse através de movimentos e do conteúdo emocional e pessoal que a música ou o tema mais lhe despertem. Para além desta forma de dança existe também a dança espetáculo (dança na educação) que apresenta objetivos como a realização de espetáculos de dança. Exige treino, técnicas, ensaios, coreografias com movimentação rígida entre todos os participantes. A expressão pessoal não é a sua finalidade.

Enquanto a dança educativa é efetuada pelos educadores e professores das crianças durante o normal decorrer das atividades educativas quotidianas do Jardim de Infância ou do 1º Ciclo, as danças na educação (ballet, moderna, folclórica, salão, etc.), são efetuadas por outros agentes educativos, normalmente professores especializados no ensino das técnicas daquelas formas de dança, em situações de aulas próprias e independentes curriculares ou extracurriculares”. (Sousa 2003b, p. 201)

A dança educativa é, portanto, uma ferramenta de criação pessoal já que se torna uma ferramenta educacional com grande enfoque na criatividade do indivíduo. Na dança educativa, os alunos são convidados a movimentarem-se pelo espaço livremente, criando os movimentos que mais lhe convirem sem qualquer regra ou técnicas. Para além da criação individual, a dança poderá também ser estimulada para a criação de um trabalho de grupo. Em Portugal esta metodologia de dança educativa foi desenvolvida por Wanda Ribeiro da Silva que formou vários profissionais da educação durante os anos que funcionou a “Escola de Professores” pela arte. Introduziu esta disciplina na formação de professores de dança e nas Escolas Superiores de Educação como disciplina de formação nos cursos de professores e educadores do ensino básico. A evolução biopsicossocial da criança

permitirá que a sua forma de expressão pela dança tenha projeções diferentes de aluno para aluno. Assim sendo uma criança que tenha experienciado movimentos de forma mais frequente terá características mais evoluídas que outros alunos/indivíduos que não a tenham desenvolvido tanto. Para Sousa (2003b) a utilização da dança educativa não exige uma preparação específica, sendo mais importante a formação psicopedagógica do que essencialmente a técnica de execução de movimentos. Para o autor é mais importante que o professor seja um bom educador do que um bom bailarino. O mesmo autor afirma que a dança educativa, como metodologia, facilitará muito as aprendizagens da leitura, da escrita, da matemática e de outras áreas do saber. Sousa (2003b) refere que na Escola Superior de Educação de Infância Maria Ulrich, e no Instituto Piaget de Almada (1º ciclo) existem disciplinas intituladas «Literacia» e «Estratégias de desenvolvimento de raciocínio matemático» em que, através da dança e do drama se abordavam estratégias metodológicas de aprendizagem de leitura e de matemática. Sousa (2003b) alerta para uma avaliação inicial das capacidades dos alunos assim que começa o ano letivo através de baterias de testes e escalas de observação existentes. Essa avaliação permitirá ao educador compreender as facilidades ou limitações que os seus alunos tenham ao nível de motricidade, coordenação motora, equilíbrio (estático e dinâmico) orientação espaço temporal, atenção, perceção e memória visual, perceção e memória auditiva e ainda cognição, criação, relação-cooperação entre os pares. O desenvolvimento de sessões de carácter lúdico vai permitir que o educador consiga compreender o desenvolvimento da criança. Assim durante as sessões os jogos imitativos vão ser a estratégia utilizada para a criação de movimento expressivo: jogo da estátua (equilíbrio, perceção e memória visual), jogos de imitação de deslocamento de animais, a utilização do corpo para a criação de formas (ser arame), as coordenações motoras grossas (dança das cabeças, dança dos ombros) e finas (dança dos dedos), as direções (espacialidade, memória auditiva) a temporalidade e a atenção (danças com ritmos diferentes), a criação pessoal (improvisações) bem como as danças de cooperação (em carrossel, em fila, em rodas).

A dança educativa permite também trabalhar os conceitos de concreto, abstrato e imaginário através da dança drama onde se realizam improvisações de cenários

(mercado, feira, quinta), de melodias, de canções, narrativas, poesias ou histórias. As sessões deverão sempre ser iniciadas com jogos expressivos-criativos para que se faça o aquecimento (ativação cardiopulmonar), a mobilização articular. A sessão será preenchida por atividades de movimento previamente programadas para as necessidades de desenvolvimento das crianças. No final da sessão deverão haver jogos de relaxamento para retomar a calma e ao ritmo normal de pulsação e respiração. Para estes períodos de movimento são sugeridos jogos lúdicos de faz de conta baseados no andar (um polícia, uma senhora vaidosa, um bebé...), o correr (carros de corrida, motocross, aviões) e saltar (gafanhotos, paraquedistas, rãs). Para o aquecimento das articulações o dançar com vários membros do corpo (cabeça, pulsos, ombros...) e o imitar situações (sacudir formigas, ficar como esparguete cozido). No relaxamento pode-se criar situações imaginárias como “gelados a derreter ao sol”, “manteiga a derreter-se” ou técnicas de relaxamento de autores como Jacobson (relaxação progressiva).

2.2.4 A expressão plástica

A manipulação de materiais variados, as experiências com os mesmos possibilitam às crianças descobertas sensoriais que lhes permitem expressar o seu mundo interior. ME/DEB (1998) afirma que a livre expressão ao nível dos grafismos e técnicas plásticas (recorte, colagem) permitem que a criança desperte a sua imaginação e criatividade ao mesmo tempo que lhe permite o desenvolvimento de destrezas manuais e a descoberta de volumes e texturas (superfícies). O facto de a criança se poder expressar de forma pessoal e de uma forma lúdica permitem que tenha prazer nas manipulações e nas múltiplas experiências que vai tendo ao nível da expressão plástica: no recorte, na colagem, na modelagem, na pintura. O prazer a experiência de conseguir dominar determinados materiais vai proporcionar às crianças experiências criadoras e motivadoras de novas aprendizagens.

Amassar, separar, esticar, alisar proporcionam explorações sensoriais importantes, a libertação das tensões e o desenvolvimento da motricidade fina.” (M.E/DEB, 1998, P. 96)

A ludicidade com que a criança explora várias técnicas e matérias, como por exemplo a tridimensionalidade de determinados objetos permite o desenvolvimento do gosto de descobertas de novas soluções para problemas apresentados. Respeitando o gosto pessoal e o interesse de cada aluno as crianças no 1º ciclo deverão ainda “desenvolver as suas capacidades expressivas através da utilização de diferentes materiais e técnicas, alargando o campo de experiências e o domínio de outras linguagens expressivas. “ (M.E./DEB, 1998, p.101). É sugerido portanto que se elaborem projetos em que as crianças possam explorar a pintura, o desenho, a modelagem, a construção, o recorte, a colagem, a dobragem, a impressão, a tecelagem, a costura, a fotográfica e os cartazes. Quando se criam projetos de expressões artísticas (plástica, musical, dramática) em que se incluam fantoches, máscaras, acessórios, cenários com a Língua Portuguesa, as vantagens são numerosas. (M.E./DEB, 1998). A modelagem e a suas possibilidades tridimensionais permitem explorar conteúdos como a elasticidade, a maleabilidade que permitem um campo lúdico e de criação de bastante riqueza. Matérias da natureza como o barro, a areia bem como outros criados, a plasticina, as massas de cores e pasta de papel são substâncias permitem trabalhar áreas do saber matemático e das ciências acerca das características que apresentam. Reis, R (2003) argumenta ainda que o desenho, utilizado de forma livre ou como recriação de um passeio, de uma história tornam-se documentos que permitem verificar a evolução e o desenvolvimento da criança. O trabalho em grupo durante momentos de criação plástica entre 2 ou mais crianças permite que se crie entre elas “uma resolução de problemas ou um planeamento feito em comum em que se acordam formas de colaboração” (Reis, R 2003, p. 184) A criança ao sentir necessidade de se expressar, tem portanto, várias formas de a fazer. Uma outra manifestação pode ser realizada através das artes plásticas e quem sabe futuramente através de atividade de artesanato ou bricolagem. Marcellino, N (2006) defende que através de atividades artesanais se se podem desenvolver competências e habilidades e ao mesmo tempo apaziguar emoções. O autor explica que a criança que descobre técnicas e materiais de exploração manuais poderá recorrer a esses meios para fazer a sua expressão. E neste sentido, o professor deve incentivar a criança se expressar através desta metodologia e instrumentos/ferramentas por ela utilizados: a

modelagem, a pintura, a o desenho, o recorte, a colagem, a fotografia. Marcellino N (2006, p.84)

O processo criativo torna-se então para o aluno uma autoexpressão e autovalorização, uma manifestação espontânea, bem como os conceitos de comunicação visual antevendo os modos de fazer e de ver. No 1º ciclo são aconselhadas atividades de “pintura/ desenho, a ilustração, a fotografia, a modelagem/escultura, os meios eletrónicos (cinema, computador, internet, vídeos), que facilitem tanto a criação de histórias/contos, como outros temas ou acontecimentos. (M.E./DEB, 2001, p.159)

Godinho & Brito (2010) no seu livro *As artes no Jardim de Infância- textos de apoio para educadores de infância* apresentam várias atividades com obras de artistas de observadores ou espectadores para que haja uma fruição e um futuro desenvolvimento artístico infantil. Esta obra aconselha que trabalhos/pesquisas realizadas de artistas sejam afixadas na sala para que sejam motivo de conversas no decorrer do dia e de outras atividades. A data de nascimento do artista também pode servir de mote para a recordação da obra do autor e para o cântico dos parabéns. É sugerível que se crie um kit/mala artística (gravuras, fotos, cds, instrumentos, trabalhos das crianças, livros, contos) que vá de casa em casa para que o trabalho seja continuado em contexto de família e assim possa ser motivo de conversa entre os familiares.

o lúdico é uma meio de expressão para a criança, ou melhor, o seu meio de expressão fundamental; expressão simbólica de experiências e desejos.

Marcellino, N (2005, p.77)

3. O LÚDICO NAS ARTES E NA LÍNGUA PORTUGUESA

3.1 – O lazer e o lúdico no desenvolvimento da criança

De acordo com a literatura estudada parece que através da expressão dramática a criança se experimenta a si mesma, vive a sua imaginação, os seus sonhos, as suas fantasias e até os seus medos, provando a si própria as suas capacidades de transformação e de se imaginar em outras situações. Jogando deste modo, a criança é ao mesmo tempo atora e espetadora. Exprime-se e observa a expressão dos outros até que se sente capaz de atuar em conjunto com eles, não temendo integrar-se no jogo coletivo. Os jogos coletivos, dando à criança a possibilidade de comunicação e de experimentação com outras, libertam-na de os seus condicionamento como por exemplo a timidez, o desejo de ser admirada, o medo e a tendência para as graças e palhaçadas. A expressão dramática dá franca vazão à fantasia da criança, à sua necessidade de expressão, de criação e de relação social. (Sousa, A. 2003, p. 34) A criança aprende enquanto brinca. Nessa atividade interdisciplinar, o faz de conta enriquece os momentos de brincadeira com criatividade, imaginação, comunicação interna e externa de ideias com ele próprio e com outros elementos do grupo. No brincar com outras pessoas a criança aprende a viver socialmente, respeitando regras, cumprindo normas, esperando a sua vez e interagindo de uma forma mais organizada. Em grupo, aprende a partilhar atividades importantes para a socialização e o diálogo. Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos. Marcellino, N (2005) argumenta que o jogo é uma atividade que promove a formação de grupos sociais, livre e exterior à vida habitual, sendo considerada “não-séria” mas que é capaz de absorver a criança/jogador de uma forma muito intensa. O mesmo autor defende que o jogo enquanto atividade de lazer torna-se uma estratégia educativa muito interessante e globalizadora uma vez que

o componente lúdico com o seu faz-de-conta, que permeia o lazer, pode se constituir numa espécie de denúncia à “realidade” já que vai demonstrando ao indivíduo um

sentimento de que lhe permite distinguir a obrigação do prazer. (Marcellino, N. (2005, p.37).

O investigador explica que a utilização do lúdico nas escolas seria como que “redescobrir do sentido das próprias palavras: ludus, em sentido próprio significa jogo, divertimento, e por extensão, Escola, aula.” (ibidem, 2005, p. 107) Noutro livro analisado, *Estudo do Lazer – uma introdução*, o autor apresenta que é fundamental que a criança tenha espaços de vivência do lúdico para que se desenvolva em si “uma base sólida para a criatividade e a participação cultural, e sobretudo para o exercício do prazer de viver...” (Marcellino, N. 2006, p. 38). A brincadeira deve ser vista como um princípio que contribui para o exercício da cidadania, ou seja, a criança deve ter o direito de brincar como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil. Este escritor argumenta que atividades de lazer nos espaços educativos contribuem para uma compreensão da realidade do indivíduo e do mundo em que vive permitindo assim o seu desenvolvimento pessoal. É a partir desse desenvolvimento pessoal que se opera também a identificação dos compromettimentos sociais e a melhoria da sua sensibilidade pessoal promovendo no indivíduo o seu auto aperfeiçoamento. Tanto Marcellino (2005, 2006) como Sousa, A (2003b) explicam que através da brincadeira, a criança desenvolve capacidades cognitivas (imitação, imaginação, regras, transformação da realidade, acesso e ampliação dos conhecimentos prévios); afetivas e emocionais (escolha de papéis, parceiros e objetos, vínculos afetivos, expressão de sentimentos); interpessoais (negociação de regras e convivências social); físicas (imagem e expressão corporal); éticas e estéticas (negociação e uso de modelos socioculturais); desenvolvimento da autonomia (pensamento e ação centrados na vontade e desejos. As atividades de expressão dramática são um dos meios mais ricos para o desenvolvimento total dos alunos abrangendo o desenvolvimento da sua afeição e sentimento como a sua cognição e postura física.

Brincar é a atividade mais séria e mais importante da vida da criança. Uma criança que não brinque, será um ser deficiente, pois que é através do jogo que se forma a inteligência e que se processa todo o apoio necessário a um desenvolvimento equilibrado da personalidade. (Godinho & Brito 2010, p. 34)

No seu artigo sobre as brincadeiras com a linguagem, Leal, S (2009) explica a importância dos trava-línguas, as lengalengas, as adivinhas, os provérbios enquanto formas similares da literatura tradicional com raízes na tradição oral. A autora explica que este tipo de pequenos textos confere à linguagem um carácter lúdico uma vez que a criança recorrendo às palavras rimadas, diversos ritmos, entoações (declamação) repetição e a sucessão de palavras idênticas na leitura ou oralidade proporcionarão um desafio e um também motivo de diversão para as crianças.

As brincadeiras com este tipo de textos, que constituem interessantes exemplos da organicidade e plasticidade da língua portuguesa, suscitam a curiosidade da criança e o seu interesse em brincar com a língua, em manipulá-la, aprofundando a consciência fonológica adquirida informalmente através do contacto com a comunicação oral da sua comunidade. Leal, S (2009, p. 121)

O desafio de dizer um texto muito rapidamente e de repetir vezes sem conta até conseguir dizê-lo sem se enganar são estratégias lúdicas que se podem mostrar fundamentais quando se pretende desenvolver competências ao nível da memória, da expressão oral e da articulação verbal, que fazem dos trava-línguas e das lengalengas recursos didáticos de grande potencial pedagógico.

Noutros casos pode pretender essencialmente facilitar os processos de socialização e desenvolvimento emocional na infância, através da expressão individual e colectiva de sentimentos e emoções, afectos e desafectos. (ibidem, 299, p. 119)

Sousa, A (2003b) reforça também que ação dramática com o seu carácter lúdico permite ao indivíduo a exteriorização de si e uma crescente compreensão do mundo onde está inserido através da experimentação de papéis de personagens, da tomada de decisões, da sua responsabilização perante a ação em grupo, bem como a valorização do seu contributo pessoal. Promovem as ações dramáticas como valorização de práticas teatrais enquanto Arte aumentando o contacto com diferentes linguagens artísticas e avaliando e apreciando as criações artísticas de diferentes origens e estilos culturais. No entanto, o investigador alerta para o facto de no meio ambiente escolar se utilizar largamente o jogo dramático como método ou

técnica de ensino aprendizagem de outras matérias, não sendo desse modo a nomeação correta.

O jogo dramático destina-se a proporcionar uma educação total e não apenas para servir de técnica de reforço de ensino-aprendizagem para esta ou aquela «matéria» desta ou daquela disciplina escolar. (Sousa, A. 2003b, p. 33)

De acordo com o autor, a dinâmica de atividades lúdicas possibilita ainda que cada indivíduo se vá mostrando mais consciente de si, dos seus gostos e da sua personalidade, das suas ideias e pensamentos, permitindo assim o desenvolvimento de um espírito crítico que se torna uma defesa contra a homogeneização e comunicação de massas. Marcellino (2005) declara também que se recorrendo a uma pedagogia utilizando o jogo e a animação não se pede à escola que se deixe de

considerar a necessidade da dedicação e do esforço que a disciplina envolve, mas também não se esquece do prazer da aprendizagem, da descoberta do novo, da superação dos desafios. (ibidem, 2005, p. 125)

3.2 As artes e o lúdico na criação e animação de histórias

Uma história artística, assim como o jogo é o educador estético natural da criança.

Vigotsky (2003, p. 243)

Sanz, I. M. (2001) explica que utilizações de trabalhos de projetos de grupo como recriação de histórias com sons, o ensaio de pequenas peças musicais (em instrumental ou apenas percussão corporal ou vocal) a descoberta de soluções para desafios propostos potencializam os processos de socialização entre si. Ou seja, nestes jogos educativos as crianças começam a perceber que existem ideias diferentes das dela e o trabalho de aceitação, argumentação ou refutação das mesmas, o desenvolvimento de capacidades de cooperação, ajuda, consciência social potencializam não só desenvolvimento de processos ricos de socialização como da linguagem oral. Marcellino, N. (2006) considera que a leitura (enquanto atividade intelectual) é uma ação que mais satisfaz os interesses intelectuais dos indivíduos.

Não só por motivos de desfrutar artisticamente o que é escrito mas também pelo interesse pelo real, por informações objetivas ou por explicações racionais.

Para o autor, uma das dificuldades apresentadas para a dificuldade da formação de leitores com gosto e por motivos de fruição é o facto de ela estar a ser ensinada muito mais voltada para o desenvolvimento cognitivo ao invés do global (emocional, lúdico, social).

Para desenvolver essa motivação pela leitura, Lippi, E. A., & Fink, A. T. (2009) afirmam que a arte de contar histórias pode fomentar o gosto pela leitura e pela pesquisa de novos livros. Explicam que é na leitura de novos livros que se formam novas ideias e pensamentos e que se consegue trabalhar o sentido crítico e pensante de cada jovem ser. O contacto com a leitura permite ao indivíduo a sua compreensão do mundo real. Estes autores afirmam que não é qualquer história oral que é passível de ser interessante para a criança. É necessário obedecer a determinados requisitos necessários: o valor da voz (sua entoação, expressão facial), nas suas pausas e no jogo ritmos; na interação do contador de histórias e dos ouvintes; na sensação que os vários momentos da história podem provocar. Para se contar uma boa história é importante que a mesma possua: rimas, adivinhas, provérbios, lengalengas e trava-línguas,⁶ poesias e brincadeiras, fazendo o uso de objetos, brinquedos, roupas, fantoches. É importante criar um clima de envolvimento e encanto, saber alternar a expressão e movimentos da voz, as pausas que permitem a criação do imaginário pelos ouvintes. Para estes autores estas técnicas são valiosas para o enriquecimento de uma história contada. O ambiente onde a história irá ser contada deve ser bem estudado, ao nível da voz, da tonalidade da mesma, da luminosidade.

Métrica, rima, entoação, respiração, colocação de voz, acentuação, intensidade, timbre, expressividade, ritmo, fazem parte de uma vasta lista de conceitos e conteúdos presentes na prática musical. A apropriação destes conceitos através da música pode contribuir para um melhor entendimento da estrutura da língua portuguesa e, ao mesmo tempo, armam o aluno com recursos no domínio da

⁶ No artigo de Teberosky e Ribera, do livro *Educação de adultos – uma dupla oportunidade* (Salgado, 2010) as autoras defendem os jogos como estratégias de grande importância para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. As autoras enunciam alguns jogos linguísticos recorrendo às canções, rimas, adivinhas, trava línguas.

qualidade, da eficácia e da criatividade presentes na comunicação.” (ME/DEB 2001, p. 166)

No artigo “A arte de contar histórias: perspectivas teóricas e práticas” Lippi, E. A., & Fink, A. T. (2009) enunciam que contar histórias para além de um sentido pedagógico desenvolve ainda novas possibilidades intelectuais, sociais e emocionais, bem como a capacidade de se emocionar pelo belo e pela criação de contextos literários e artísticos. Na arte de contar histórias devem estar presentes estratégias que promovam a magia, a fantasia/imaginação, a beleza, o prazer a satisfação que uma boa leitura pode oferecer. Bedran, B (2009) argumenta que as crianças que ouvem histórias diariamente despertam em si imaginação, curiosidade, criatividade e ao mesmo tempo a possibilidade de despertar em si o exercício da cidadania quando percebe culturas diferentes da sua.

O encontro do seu imaginário com o mundo de personagens tão diversificadas pertencentes aos contos sejam eles tradicionais ou contemporâneos, é fator de grande enriquecimento psicossocial. (Bedran, B, 2012, p.19)

No seu livro *101 jogos dramáticos – aprendizagem e diversão com jogos de teatro e faz-de-conta* o autor Rooyackers, P. (2004) sugere que os jogos dramáticos podem facilitar ou permitir a criação de histórias e a partir destas um espetáculo. Para tal é necessário que o professor incentive as crianças a falar sobre um tema e que de forma escrita se elabore um guião para que se comece o trabalho de construção das histórias que podem ser feitas de forma oral. Perguntas sobre a temática da peça, onde ela ocorre, quando, como é que os personagens interagem entre si e o que lhes pode vir a acontecer são um recurso muito bom para o desenvolvimento da comunicação verbal e motivação para a apresentação de um espetáculo posterior. O autor afirma que

Em todas as histórias ou temas tem de haver um conflito, ou a história será aborrecida- o crescendo da tensão é uma parte essencial para uma boa história. Tem de haver uma situação dramática que desencadeia os acontecimentos. A partir daqui poderá criar uma história.” Rooyackers (2004, p. 27)

Wright (1995) refere também que contar histórias permite uma grande variedade de experiências e estímulos sensoriais e linguísticos. Ler, ou ouvir histórias, conta-las

ou escreve-las pode ser um grande momento de partilha e de colaboração, quando a elas lhes juntamos o drama e a música. Para estes autores acima citados parece que dramatizar, contar, viver e elaborar histórias desenvolvem a motivação da leitura criando ambientes e espaço lúdico que potenciam a imaginação e o gosto pela aprendizagem.

3.3 O tapete de histórias - brinquedo para criar e contar histórias com arte

Na idade escolar, o brinquedo não desaparece, mas permeia à realidade. (...) A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual - ou seja, entre situações no pensamento e situações reais.” Vigotsky (1991, p. 71)

Marcellino, N (2005) afirma que a prática do jogo desenvolve competências sociais nas crianças, ao lhe permitir uma tomada de consciência de que faz parte de uma sociedade. É comum verificar-se a utilização do brinquedo para essa “recriação” da realidade. O brinquedo torna-se um veículo especial para a ligação que a criança faz entre ela e a sociedade. O autor alerta que nem sempre a atividade lúdica é considerada pela escola, já que as inúmeras atividades realizadas têm a função educativa perdendo assim, “ as possibilidades do brinquedo, da alegria, da espontaneidade, da festa.” Marcellino, N. (2005, p. 85). Gloton & Clero (1976) defendem que na família as crianças brincam mais com a linguagem falada, ao passo que na escola é a linguagem escrita. As verdadeiras técnicas de desenvolvimento da expressão oral e escrita serão aquelas em que colocam as crianças em contextos de funcionalidade dessa expressão para que se fale porque se tem algo a falar ou se escreva porque há necessidade de o fazer. Tal como já é evidenciado ao longo do trabalho pela revisão bibliográfica realizada, estes autores também esclarecem que para criar essas necessidades é importante que os educadores desenvolvam esses contextos de modo a que a produção oral e escrita tenham um fundamento, e que sejam realizados através de jogos lúdicos. Gloton & Clero (1976) explicam ainda que o domínio da expressão escrita é o que ao nível da Língua Portuguesa que os pais mais anseiam. Estes investigadores advertem, no entanto, que não é através de

simples exercícios de construção de frases ou mesmo de escrita por temas impostos ou sugeridos que essa compreensão da necessidade de leitura e escrita aparece, mas sim através de uma funcionalidade do que e para que se escreve. O investigador considera que é necessário que haja um trabalho escolar alternativo ao tradicional onde os alunos possam rever que a importância que tem a leitura e a escrita. O jogo, a brincadeira, a festa podem ser técnicas que facilitem a aprendizagem de forma lúdica contribuindo para a alegria e o prazer no processo de ensino aprendizagem. O jogo, o lúdico indicam ser atividades que possibilitam a troca de experiências entre pares das características culturais de cada criança.

Perante a revisão literária evidencia-se que utilizar a arte para criar e contar histórias ao que parece não é nada de novo. Lippi, E. A., & Fink, A. T. (s.d) explicam que para se contar uma história o trabalho com atividades lúdicas torna-se fundamental para que daí possam advir aos ritmos da história, o suspense, a emoção que pode causar a expressão da voz, do corpo, dos movimentos (dos personagens que saem...da história), as pausas. *O Currículo Nacional – Competências essenciais* (ME/DEB 2011) solicita aos educadores o desenvolvimento de situações de aprendizagem que envolvam bonecos, fantoches, marionetas que permitam a manipulação de objetos para uma extensão do caráter lúdico da aprendizagem e uma maior exploração criativa dos mesmos.

Nesta investigação, no entanto, apresenta-se um novo recurso educativo que poderá também desenvolver contextos e ambientes de aprendizagem que promovam a brincadeira, o prazer de aprender, a mobilização de saberes e a compreensão da necessidade de desenvolvimento de variadas competências para a sociedade de conhecimento. Verificou-se que existem em França, e no Brasil seguidores do criador/artista Taarak Humam que criam tapetes de histórias como estratégias de animação de leitura e promoção de desenvolvimento do gosto da cultura literária bem como a demonstração e expressão artística dos criadores/atores. Na França o projeto chama-se “Raconte Tapi” pelas mãos de uma educadora e criadora do conceito (Clotilde Fougeray-Hammam) e continuado por seu filho (Tarak Humam). No Brasil, os seus seguidores criaram projetos (apoiados pelo Ministério da Cultura) como “Tapetes contadores de histórias” e “Costurando histórias”. Em Portugal por

via do grupo de atores Trimagisto existe o “ConTapetes” cujos dinamizadores promovem em escolas e teatros a animação da leitura através de montagens de espetáculos essencialmente para públicos infantil e juvenil. São projetos que representam história através do recurso a várias artes: música, prosa, poesia, dança, dramatização, expressão plástica criatividade dos atores apoiados num tapete.

4. APRENDER ATRAVÉS DE UM PROJETO – O ESTUDO AUTÓNOMO COOPERATIVO

Para melhorar os sistemas de ensino/aprendizagem do Estados Membros da União Europeia *O Memorando de Aprendizagem ao Longo da Vida* (2000) divulga que é necessário que se façam investimentos ao nível das competências dos profissionais que trabalham no ensino formal e não formal. O documento sugere que é essencial uma adaptação/atualização ao nível das didáticas dos profissionais que trabalham a educação centrando-se também os estados membros numa revisão da formação inicial e contínua dos professores para que estejam capazes de responder com ciência aos novos desafios de aprendizagem e da sociedade de conhecimento. Silva, Agostinho (2000, p. 137) afirma que “a verdadeira didáctica consiste em não ensinar, mas em deixar que o aluno aprenda, não caindo nas tentações da exibição de ciência e da resposta pronta (...)”. Este educador reforça que hoje em dia os alunos têm bastante material acessível (livros, instrumentos de experiências, aplicações eletrónicas) para buscar informações nas suas rotinas do dia-a-dia e construir por si só o seu saber. Também Vigotsky (2003) teoriza que no futuro as escolas deveriam não só pertencer a um edifício mas estar integrado na vida real dos indivíduos para que a sua aprendizagem aconteça de forma contextualizada (no local de trabalho, no local de lazer, nas instituições públicas...). Para o investigador, na escola do futuro o professor terá um papel que o permitirá

crescer infinitamente, e exigirá que ele preste, um exame superior para a vida e assim poder transformar a educação em uma criação a vida. Vigotsky (2003, p. 457)

Dadas as características sociais, culturais e políticas que a Europa apresenta, cabe aos profissionais da educação estar atentos a mudanças que possam ocorrer no seio das sociedades ou comunidades onde estão inseridos. O “Memorando” aconselha que estes profissionais educativos desenvolvam nas suas práticas/ metodologias de ensino/aprendizagem abertos, participativos, dinâmicos capazes de fazer gerar aprendizagens ativas. Brooks & Brooks (1997, p. 13) explicam que, para que as aprendizagens significativas aconteçam nas escolas, os professores se devem tornar construtivistas, ou seja, para estes autores deve ser criado um ambiente em que “os

estudantes procurem o significado, reflitam sobre as suas dúvidas, participem em investigações. “ (ibidem,1997, p. 13) Estes mesmos autores declaram que as práticas educativas devem ir pelo incentivo a uma interação entre alunos numa perspectiva de aprendizagem colaborativa, de modo que nessas situações de aprendizagem os estudantes aprendem que são responsáveis também nas suas aprendizagens.⁷

No seu livro *Construtivismo em sala de aula* estes investigadores afirmam também que o professor deve orientar os alunos a esclarecerem-se a si próprios, não só a compreender a natureza da sua dúvida como em saber fazer questões que lhe possam procurar e/ou saber interpretar resultados baseados nos conhecimentos que já possuem. Para estes investigadores o construtivismo é um grande desafio dentro da sala de aula uma vez que impulsiona

os professores a criar ambientes nos quais eles e seus alunos são encorajados a pensar e a explorar.(...) Agir de outro modo é perpetuar o enfoque comportamentalista, sempre presente no ensino e na aprendizagem. Brooks & Brooks (1997, p. 44)

⁷ De enunciar , para já, que existe uma grande reflexão no meio académico em torno da definição “colaborativa” e “cooperativa” com o seus pressupostos de concordância (que os aproximam) ou de discordância (que os afastam) destes dois conceitos. No seu artigo “Aprendizagem Colaborativa: teoria e prática “ os autores Torres e Irala (s/d) enunciam, após a sua revisão literária, determinadas características que esses conceitos apresentam apoiados em vários investigadores do Movimento da Escola Nova, Piaget, Vigotsky e Pedagogias progressistas. Tentam no seu artigo criar uma definição que se torna mais simples de clarificar o conceito.

Na colaboração, o processo é mais aberto e os participantes do grupo interagem para atingir um objetivo compartilhado. Já na cooperação o processo é mais centrado no professor e orquestrado diretamente por ele. Trata-se de um conjunto de técnicas e processos que os alunos utilizam com uma maior organização dentro do grupo de estudo para a concretização de um objetivo final ou a realização de uma tarefa específica. É um processo mais direcionado do que o processo de colaboração e mais controlado pelo professor. (Torres e Irala s/d, p. 68)

Apesar de se perceber alguns aspetos neste projeto de aproximação à ideologia colaborativa (em que parece não haver hierarquias dos indivíduos e uma escolha de tarefas a realizar para a busca de soluções a um problema) também os há na abordagem cooperativa (sugerindo-se que há um maior treino para a melhoria dos níveis de desempenho e participação dos indivíduos). Há neste artigo a apresentação de alguns pensamentos em volta destes conceitos. A aprendizagem colaborativa, ao que parece é um sistema mais profundo e complexo de interações entre alunos e professor baseado em consolidação de hábitos de coordenação mais livre entre os membros de ensino/aprendizagem tornando-se parte da filosofia do ser do indivíduo incluído num grupo. Como verificaremos nas características da planificação no Capítulo II, doravante neste projeto utilizaremos o conceito Cooperativo/a nesta investigação. A aprendizagem em grupo na amostra deste estudo, como mais tarde se verificará, não é frequente e pouco consolidada, o trabalho tem um objetivo final e uma certa diretividade por parte do investigador dada a falta de tempo para a concretização do projeto.

O trabalho de grupo parece mostrar-se necessário na realização de um trabalho por projeto para que os alunos consigam recorrer a várias áreas de saber. É também importante ajudar na transição do trabalho individual para o trabalho de grupo porque as crianças podem ter dificuldade em se orientar. (Arendes, 2008)

Professores, formadores, animadores hoje em dia necessitam de ser guias, mediadores de conhecimento ou mentores de projetos já que assumem uma importância decisiva para gerir não só a sua própria aprendizagem com a dos seus alunos ou formandos dependendo da formalidade ou não do ensino a que pertence. Este texto, defende ainda que para o aperfeiçoamento dessas dinâmicas de aprendizagem ela deve ser realizada de forma ativa.

A aprendizagem ativa pressupõe a motivação para aprender, a capacidade de exercer um juízo crítico e as aptidões de saber como aprender. O papel insubstituível do professor consiste, precisamente, em alimentar estas capacidades humanas de criar e utilizar conhecimento.” (Comissão Europeia 2000, p. 16)

Para (Salgado & Reis, 1994) a escola deveria desenvolver projetos alternativos com formação, investigação e atividades que possibilitassem o desenvolvimento do indivíduo na sua construção de identidade pessoal e social com vista à promoção não só da sua autonomia pessoal como ao seu desenvolvimento de cidadão.

A par de novas competências a adquirir como sejam as TIC, língua estrangeira, capacidade empresarial, a literacia digital, o “Memorando” (2000) sugere que se desenvolvam também estratégias de implementação de desenvolvimento de capacidades sociais. O documento adverte ainda que essas competências sociais como o desenvolvimento de autoconfiança, a promoção de auto-orientação, e a capacidade de correr riscos são aspetos importantes a desenvolver na personalidade do indivíduo para que se tornem mais autónomos na sociedade. Essas capacidades de crença em si, de orientação/organização e autonomia das aprendizagens são importantes para o desenvolvimento da capacidade empresarial: criação de próprios empregos, de atividades profissionais independentes. “Aprender a aprender, a adaptar-se à mudança, e a compreender vastos fluxos de informação são competências mais genéricas que todos deveriam adquirir” (Comissão Europeia 2000,p.12). É cada dia mais crescente no mundo laboral a necessidade de cidadãos capazes de se adaptar a novos desafios e a correr novos riscos. A forma de aprender e gerir aprendizagens é antes de tudo um processo social. O relatório afirma ainda que

grande parte do que os nossos sistemas de educação e formação oferecem é ainda organizado e ensinado como se as tradicionais formas de planejar e organizar a vida das pessoas não se tivessem alterado na última metade do século. (Comissão Europeia 2000, pp. 15,16)

O “Currículo” 2001 sugere várias vezes que se realizem programas de investigação em projetos focados em várias temáticas para que se fomente uma pesquisa perante e no quadro da educação ao longo da vida. Frequentemente, a organização e realização de projetos como ações a desenvolver pelo professor (M.E.DEB 2001, pp. 17; 18;20, 22, 23, 24, 150, 154, 165, 168, 181, 185,) são invocadas para que permitam que o indivíduo tenha um desenvolvimento global e que integrem as experiências e aprendizagens já realizadas transformando-as em conhecimento.⁸ Estas diretrizes nacionais vêm reforçar o papel do aluno na sua ação construtora, ativa e crítica na Sociedade de Conhecimento e de Aprendizagem ao Longo da Vida. De acordo com as competências a desenvolver ao longo do 1º ciclo do ensino básico, as artes são “áreas indispensáveis para a formação pessoal, social, emocional e cultural do aluno” (M.E. DEB 2001, p. 149) porque articulam intelecto com emoção. É enunciado que as vivências de cultura artística influenciam muito a criação de pensamento crítico: o que se pensa, como se pensa. O trabalho de educação baseado nas artes permite uma integração e socialização de grupo e comunidade escolar permitindo descobertas de novos desafios e evocação e conhecimento de tradições comunitárias locais /nacionais e/ou internacionais colocando respeito pela cultura de povos diferentes. É uma das áreas que está largamente compreendida no conceito de aprendizagem ao longo da vida em contexto formal ou não formal. Entende-se no texto no texto acima citado que a metodologia que utiliza a arte permite que se realize uma educação de novos valores para a cidadania (o entendimento de diferenças, o respeito por outras culturas).

⁸ Reizinho (s/d) explica algumas características que fazem parte dos métodos ativos de aprendizagem. Estes métodos objetivam tornar a aprendizagem dinâmica mais centrada no aluno. A pedagogia é planificada para que os alunos sejam participantes e não espetadores. É solicitado aos alunos uma maior reflexão e descoberta das soluções assente na pesquisa e consulta de material diversificado recorrendo muitas vezes ao jogo e manipulação. Esta pedagogia ativa pede uma maior observação/atenção ao ritmo dos mesmos, recorrendo a estratégias de animação dos conteúdos a ensinar/aprender. É uma pedagogia que dá muita importância às dinâmicas e trabalhos de grupo e de discussão que permite a reflexão e investigação.

A relevância das Artes no sistema educativo centra-se no desenvolvimento de diversas dimensões do sujeito através da fruição-contemplação, produção-criação e reflexão-interpretação. (M.E. DEB, 2001, p. 155)

As competências artísticas permitem um desenvolvimento de uma cultura de valores e respeito pelos patrimónios da humanidade. De acordo com as metas, o ensino artístico permite criar a noção de interajuda entre pares/grupo e a afirmação/autoexpressão individual valorizando assim o indivíduo como um ser que é importante no meio onde vive/se relaciona. O desenvolvimento de ações artísticas na escola possibilita o progresso e integração de crianças com necessidades educativas especiais assim como promovem o respeito pelas características de cada indivíduo e de cada raça e cada povo. “Usam como recurso elementos da vivência natural do ser humano (imagens, sons, movimentos) que ele organiza de forma criativa.” (M.E.DEB, 2001, p.150). Hoje as orientações recomendadas são para que os sujeitos consigam, dentro do meio escolar artístico, se tornarem criadores e fruidores da arte. Para ajudar na realização destes projetos os alunos devem beneficiar de oportunidades onde possam trabalhar a pesquisa informática/digital, a consulta de bibliografia, discografia, o manuseio de materiais que facilitem o alargamento do campo da sua cultura com objetivo de criação de um material rico e significativo. Na realização destes projetos é de extrema importância que se promova a realização de espetáculos, oficinas, exposições à comunidade que demonstrem o trabalho realizado à comunidade. É fundamental para uma criação de literacia em artes o conhecimento/reconhecimento da linguagem artística específica, a aquisição de competências e símbolos ou sinais de cada arte estudada bem como a compreensão do contexto social, temporal e espacial das mesmas. A literacia em arte deve promover a capacidade de o aluno/grupo se auto expressar e comunicar, bem como estimular a criatividade.

Correia, C. (2012) afirma que em trabalhos por projeto os alunos aprendem a escutar, a dividir tarefas a assumir compromissos a pedir ajuda, partilhar as suas dúvidas e aprendizagens. Para esta autora um trabalho cooperativo permite aos alunos que desenvolvam em simultâneo aprendizagens sobre os assuntos pretendidos e aprendizagens sociais com os seus pares. A investigadora defende que é importante

ao longo das sessões um trabalho de assembleia no grupo tendo assim os alunos possibilidade de mostrar as dificuldades que sentiram, qual o apoio que precisam, quais as atitudes e envolvimento que tomaram no decorrer do projeto.

No capítulo 10 “Aprendizagem cooperativa” do seu livro, *Aprender a ensinar* (2008) o autor demonstra, através da análise de alguns estudos, os “efeitos da aprendizagem cooperativa” no desempenho escolar dos alunos. Numa dessas investigações Arendes relata a experiência de dois investigadores (Slavin e os seus colaboradores (1995^a, 1995b) que criaram uma escola “baseada nos conceitos de cooperação e de aprendizagem cooperativa”. Nesse estudo foi possível equiparar, no segundo ano, logo após a criação da sua escola, os resultados dos seus alunos comparativamente a outros numa escola tradicional. Estas crianças,

atingiram níveis significativamente mais elevados na leitura de vocabulário, na compreensão da leitura, na expressão oral e em cálculo e sua aplicação (...) Também demonstraram melhores competências de relacionamento social e melhor aceitação de alunos com dificuldades. (Ibidem, 2008, p 349)

Sousa (2003) apela a que se realizem atividades que permitam às crianças a exploração criativa de corpo voz e objetos, a interação entre pares, a gestão de recursos e espaços, as vivências pessoais para a construção de personagens, a pesquisa documental que estimule a criatividade, a fruição como desenvolvimento do belo e do estético. Sugere-se que na prática de metodologias pedagógicas com técnicas de ação/jogos dramáticos que se faça uma utilização contínua de formas de expressão e comunicação verbal, não-verbal (física ou motora), cognitiva e sociológica através da utilização do corpo, voz e imaginação. Recomenda-se que se elaborem projetos interdisciplinares e que os mesmos alcancem novas comunidades educativas e públicos, assim como intercâmbios de experiências. Godinho, & Brito (2010) declaram que a expressão dramática é uma atividade que globaliza e engloba outras áreas de saber curricular e extracurricular como são a plástica, linguagem, motora, criativa, sonora. Defendem que após a criação de algum projeto artístico seja feita uma apresentação num espaço que corresponda ao palco para que seja reconhecível entre as crianças e valorizável. É neste contexto que se desenvolve

também a comparação com o seu próprio corpo e as suas próprias emoções, onde se desenvolve o imaginário. Teberosky (2001, p. 21) declara que o processo de ensino aprendizagem construtivista se desenvolve com determinada organização tendo em conta determinado meio e com ambientes ricos “en experiencias, en objetos y en intercambios.” É relevante que para cada ambiente haja objectos e práticas de aprendizagem que se diferenciem porque cada cultura é uma cultura e cada desenvolvimento cognitivo acontece também de forma diferenciada de criança para criança. Também Salgado L (2003) partilha da mesma opinião quando defende que a participação do aluno nas suas aprendizagens parecem ser essenciais para a qualidade de construção de conhecimento do aluno. Como tal, o professor nas suas práticas deve ter em conta as faltas, os desejos, os interesses dos alunos para que a aprendizagem seja uma aprendizagem para a vida. Brooks, J e Brooks M (1997, p. 26) refletem no entanto que tornar-se “ um professor construtivista não o simples. Requer análise contínua de planeamento de currículo e metodologias instrucionais.” Para Teberosky (2001) é signficante que se realizem situações de aprendizagem em que o aluno tenha a necessidade de interagir com o material escrito e com a linguagem oral. Desta forma, o professor deve elaborar sessões/oportunidades de aprendizagem que criem nos alunos a necessidade e ouvir, falar, ler e escrever num contexto que lhes proporcione a tomada de consciência dos seus conhecimentos e capacidades através de interações sociais. Para esta investigadora a participação ativa do aluno acontece num processo de interação entre professor, família, aluno e colegas uma vez que as experiências de aprendizagem em múltiplos relacionamentos podem provocar uma qualidade no processo de ensino/aprendizagem. Teberosky (2001, p. 9) no seu livro “La lectura y la escritura desde una perspectiva evolutiva” declara que a turma pode ser uma micro organização “social de construcción y coconstrucción de aprendizajes” que tem determinadas características tais como a oferta de oportunidades, situações e/ou materiais funcionais para a aprendizagem da leitura e escrita. Para a autora, o professor, sendo um orientador de aprendizagem, deve ter em conta a situação de conhecimento dos alunos e a partir daí criar as estratégias adequadas para as necessidades de conhecimento de cada aluno atendendo a uma pedagogia baseada na construção ou colaboração de construção de conhecimentos entre alunos e classe nas atividades solicitadas. Por fim, a cientista da

área da linguagem (2001) afirma que para um ambiente facilitador do desenvolvimento de literacia o professor deve adquirir em si competências pessoais que promovam

actitudes y experiencias sociales y emocionales positivas a fin de estimular a los alumnos y aumentar la motivación para el aprendizaje. Teberosky, A. (2001, p. 9)

É importante não esquecer, e como refere Marcellino, N. (2005) que o processo de ensino/aprendizagem deve ser valorizado pela criança e para tal é necessário que seja compreendido por ela. Conhecer para quê? Com que finalidade? Para o autor, valorizar o processo de ensino aprendizagem “ não quer dizer apenas a discussão sobre novas técnicas, recursos audiovisuais, etc.,” mas sim compreender a funcionalidade do Conhecimento. (Marcellino, N. 2005, p. 82)

CAPÍTULO II - OBJETIVOS E METODOLOGIA

1. BREVE APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

Ao longo da minha experiência profissional, nomeadamente como profissional de expressão musical nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), fui constatando, nas apresentações/espetáculos apresentados à comunidade, que as crianças indicavam algumas dificuldades na interpretação de peças teatrais/contos. A maioria dos alunos que analisei, lia ou ⁹ memorizava as falas correspondentes às personagens e a sua interpretação era, salvo raras exceções, sem um coerente uso da expressividade corporal ou do movimento que a ação presente no conto pretendia comunicar. Muitas vezes observei os professores, nessas festas, demonstrando uma postura de constante controlo da apresentação para que não houvesse falhas de coerência de conteúdo de acontecimentos durante a dramatização. A autonomia do aluno no palco pareceu-me muitas vezes anulada, pouco desenvolvida. A cooperação entre alunos da turma pouco consistente. Fui observando, especialmente em alturas de ensaios, com as turmas onde lecionei, que apesar de gostarem das histórias e da dinâmica (musical) das mesmas, as crianças utilizavam a memorização e não a compreensão ou interpretação do texto para a sua dramatização. Em muitas ocasiões me questionei se realmente aqueles alunos compreendiam o que estavam a ler, uma vez que em frases que exigiam ações, observava alunos estáticos. Nesse sentido, e com a necessidade de criar uma apresentação artística para os alunos no final do ano letivo pensei pesquisar sobre as estratégias e teorias que podiam ajudar a desenvolver a competência da expressão oral e compreensão do material escrito no 1º ciclo que proporcionasse também aos alunos o seu desenvolvimento pessoal e social e artístico.

⁹ Há cerca de 10 anos que exerço funções de técnica de expressão musical nas AECs nos agrupamentos de Mira, Vagos, Cantanhede. Quando os professores titulares permitem, tento criar espetáculos baseados na animação de pequenos contos/danças musicados onde os alunos podem de forma contextualizada, aplicar e compreender os conteúdos do programa de expressão musical associados a outras áreas de saber. Nesta turma, na festa do Natal, realizamos uma adaptação a um episódio da série infantil televisiva “Little Einsteins” baseada na obra Quebra-nozes de Piotr Ilitch Tchaikovsky. À semelhança de outras turmas, também neste grupo observei dificuldades na exploração do conteúdo da história, nomeadamente na interpretação das ações/movimentos a realizar e na compreensão/sequência de acontecimentos da história.

Na revisão literária efetuada, com as ideias de Godinho & Brito (2010) ME/DEB (2001), Rooyackers (2004), Sousa (2003a,b,c) foi-se compreendendo que as expressões artísticas tinham um importante potencial no desenvolvimento global do indivíduo. Sim- Sim (2007) , Reis (2003), Teberosky (2001) Sanz (2001) , Lippi & Fink (2009) explicam também a expressão dramática parece ser a mais globalizadora das artes que permitia o aglutinar de vários outros saberes nomeadamente na promoção de gosto pela leitura e escrita.

Absorvida nesta ideologia pensei criar um espetáculo artístico com os alunos que permitisse um englobar de várias artes artísticas bem como o desenvolvimento dos ambientes e contextos de alfabetização com o apoio de um tapete de histórias. Apesar da utilização destes tapetes artísticos na dinâmica de histórias já não ser inovador, (como apresentado no Capítulo I, 3.3 deste trabalho) neste caso específico o material foi criado, entre outros, com objetivo de desenvolver uma aprendizagem ativa em dinâmicas centradas no aluno ou no grupo. Os estudantes, através de guiões de trabalho (fichas de trabalho), são convidados a construir (tendo em conta os procedimentos textuais da planificação, textualização e revisão) uma narrativa individual (adequada ao cenário do tapete) escrita e oralmente argumentada, que numa fase posterior seria votada e revista em grupo (trabalho cooperativo) e que teria como finalidade a criação de um espetáculo para a festa do final do ano letivo (contextualização da necessidade de aprendizagem). Foi solicitado às crianças que empregassem a capacidade de compreensão leitora (localização de informação, compreensão de inferências) para o preenchimento das suas grelhas de registo do trabalho realizado, bem como para auto pesquisas de elementos escritos, que enriquecessem as suas histórias através da consulta em guiões (sebentas abaixo apresentadas) assim como outros materiais de leitura: computador, livros, revistas, dicionários, gramática.

Perante a revisão bibliográfica apresentada, a metodologia aparentemente teria que ser mais ativa e centrada no aluno tendo o professor um papel maior de organizador de saberes e não tanto de transmissor de conhecimentos como solicitam a Comissão Europeia (2000), ME/DEB (2001), Brooks & Brooks (1997), Teberovsky (2001). Desta forma para os autores Benavente A et al (1996) Salgado L (2003), Sim-Sim

(2009), Teberovsky (2001) Vigotsky (2003) a realização de contextos e ambientes facilitadores de literacia deve assentar, ao que parece, em atividades onde se possa fazer a expressão no lúdico e na arte. Para Read, H (1943), Sousa A (2003a), Marcellino N (2005, 2006), Vigotsky (2003) Reis, R (2003) as expressões artísticas proporcionam situações educativas numa pedagogia dinâmica com diversidade e riqueza de materiais e situações de aprendizagem que possibilitem ao aluno o seu desenvolvimento pessoal e social. Neste quadro de sugestões metodológicas, as crianças foram incentivadas a desenvolver em si estratégias de aprendizagem autónoma de cooperação, raciocínio e lógica, comunicação correta, gestão de conflitos para que, numa fase posterior, a apresentação das suas criações fosse harmoniosa. As próprias crianças teriam que organizar a sua autonomia e competência de pesquisa pessoal e social para a valorização e compreensão do aprender a aprender.

2. OBJETIVOS GERAIS

Realizadas as leituras dos vários autores, análise das estatísticas por vários estudos e as recomendações feitas para a melhoria do ensino em Portugal surge a seguinte questão:

De que forma pode um trabalho por projeto, baseado nas expressões artísticas e apoiado com um tapete de histórias, desenvolver nos alunos do 1º ciclo melhorias de competências de literacia e de desenvolvimento pessoal e social?

Para responder a esta pergunta foram delineados determinados objetivos sendo que o com este trabalho pretendemos de um modo geral:

- Perceber, como é que a utilização de um tapete de histórias melhora competências de literacia através de um projeto que mobilize as Artes, a Língua Portuguesa e o Desenvolvimento Pessoal e Social.

Para poder explicar este objetivo, e dado que a revisão de literatura encaminha para a aprendizagem centrada no aluno e no grupo, para a transversalidade da Língua

Portuguesa, para as expressões artísticas bem como necessidade de criar matérias alternativas foi necessário estar atento a determinadas temáticas mais específicas.

Esta investigação ação tencionou portanto, 2 objetivos específicos:

- Compreender o desenvolvimento dos níveis de literacia dos alunos.
- Aprender a importância enunciada a um projeto artístico na aprendizagem.

3. METODOLOGIA

Para Bogdan & Biklen (1994), Carmo & Ferreira, (2008) e Tuckman, B (2000) para a realização desta investigação-ação é necessário recorrer a uma metodologia de trabalho qualitativa que apresenta as seguintes características: holística (o estudo é um sistema global e complexo), naturalista (em situações de mundo real), caso único (cada contexto é único) descritiva, em que o investigador é um instrumento de recolha de dados e em que a preocupação na investigação não é tanto a generalização de resultados mas a compreensão dos contextos onde ela ocorre. Ou seja,

Os investigadores interessam-se mais pelo processo de investigação do que unicamente pelos resultados ou produtos que dela decorrem. (Carmo & Ferreira, 2008, pp 198,199)

Para Bogdan & Biklen (1994) a fonte de informação de dados é o “ambiente natural” onde os sujeitos estão inseridos e o investigador é o principal instrumento de avaliação. Embora muitos investigadores recorram a diferentes instrumentos de avaliação como sejam equipamentos eletrónicos (vídeo e áudio) existe uma grande percentagem de observadores que utilizam um bloco de apontamentos para registar as suas observações. Os mesmos autores descrevem ainda que na investigação qualitativa não são os números a forma mais importante de recolha de dados mas sim as palavras ou as imagens. “Os dados recolhidos incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48). Para estes autores a análise qualitativa é ainda realizada de forma indutiva, ou seja, o investigador utiliza o processo de análise de dados como se fosse um funil. As informações vão chegando,

vão-se afunilando e especificando até que chega a uma determinada conclusão. Tuckman, B (2000, p. 508) partilha das mesmas opiniões e refere que o investigador não presume que saiba o suficiente até fazer a sua investigação. Para o autor “ a observação dos participantes é o dispositivo mais utilizado para a recolha de dados”. Após a análise documental destes livros de referência na área da investigação qualitativa, assume-se que este projeto está inserido nesta metodologia.

3.1 Tipo de estudo

Tal como sugerem Bogdan & Biklen (1994) nas suas investigações realizadas o projeto aqui mostrado apresenta-se como um estudo de campo. Nestas investigações “o foco de estudo centra-se numa organização particular (...) ou nalgum aspeto particular dessa organização” Bogdan & Biklen (1994, p. 90). O investigador/observador participante registará por escrito os dados recolhidos durante o trabalho: a metodologia de pesquisa centrada na auto aprendizagem que o aluno realizará, a observação de estratégias de utilização dos recursos apresentados bem como a observação dos sucessos e insucessos sentidos no decorrer das sessões. (Estrela,1994). Os autores Bogdan & Biklen (1994, pp.212-217) propõem ainda que na investigação realizada recorrendo às notas de campo, o investigador realize memorandos da sua aprendizagem. Os autores citados defendem que as notas de campo sejam “detalhadas, precisas e extensivas”. Nesta categoria de investigação é necessário que tudo seja considerado e registado. Dado que serão utilizados vários recursos/materiais educativos (questionários etc, portefólios produções dos alunos, notas de campo.) proceder-se-á, sempre que necessário, à recolha de dados quantitativos e a uma triangulação de dados. Sempre que seja pertinente, transcrições de escritos pelos alunos, grelhas de observação ou ações gravadas ou fotografadas (no decorrer do projeto e na apresentação) serão introduzidos neste trabalho, com uma apresentação quantitativa, de forma que respeite o mais fielmente os dados obtidos na investigação. Esta investigação apresenta portanto uma metodologia também quantitativa, obtendo dados objetivos sempre que se compreenderem convenientes e úteis à compreensão da intervenção efetuada.

3.2 Descrição do contexto

A escola do 1º ciclo do ensino básico onde se realizou a intervenção é na EB1 da Lagoa que pertence ao Agrupamento de escolas de Mira da qual fazem parte oito outras escolas de 1º CEB, uma escola secundária, uma escola de 2º ciclo e seis Jardins de Infância. A Lagoa pertence à freguesia e Mira, concelho de Mira e distrito de Coimbra. Mira é uma vila situada no centro litoral entre o Porto e Lisboa que a partir de 2001 começou a registar um envelhecimento da sua população, provavelmente devido aos efeitos da emigração. De acordo com os dados estatísticos dos Censos 2011 vivem neste concelho perto de 13 000 habitantes com uma taxa de 6,86% de analfabetismo. 42.53% da população é ativa trabalhando com maior expressão nos setores terciário - 1933 (serviços de natureza social e prestação de serviços), 697 no setor secundário (operários fabris e construção civil) e 155 no setor primário (agricultura e pescas). De acordo com as estatísticas do mesmo estudo as habilitações académicas dos seus residentes são situadas nos 1,3% - Ensino pós Secundário, 10,3% Ensino Superior, 10,5% no nível Secundário, 13% 2.ºCEB, 13,2%) com 3.ºCEB e 29,9% com o 1.ºCEB. A Lagoa de Mira pertence à freguesia de Mira. É uma pequena localidade situada entre a Vila da Praia de Mira e a Vila de Mira e a escola fica num ponto de passagem entre as duas freguesias. É uma escola de dois lugares, que correu o risco de fechar há cerca de 10 anos (com apenas uma turma com os 4 anos) mas que com persistência do Agrupamento de Escolas, Associação de Pais, Câmara Municipal Mira se foi conseguindo manter e neste momento tem 2 turmas em funcionamento com bons resultados académicos, notória reputação na comunidade, corpo docente estável e uma saudável, carinhosa e respeitosa ligação entre a comunidade escolar e a família dos alunos que frequentam este estabelecimento. Alguns pais pedem transferência dos seus educandos de outras escolas do agrupamento para esta por ser considerada a que apresenta um ambiente e resultados mais equilibrados. Na escola E.B1 da Lagoa, existem 2 salas de aula, ambas com computador e quadro interativo, se bem que nem sempre se tem acesso à

internet ou sistema de saída de som. A sala onde se realizou a investigação possui, na lateral da parede, um quadro de cortiça mas que no início da intervenção não tinha nenhum trabalho afixado. Possui boa iluminação e uma boa limpeza. No edifício existem também dois vestíbulos, instalações sanitárias para rapazes, raparigas, professores e crianças portadoras de deficiência motora, um pátio coberto que foi fechado (e onde decorreram os ensaios) e uma sala de CAF (que funciona tanto como componente de apoio à família, bem como sala de refeições e/ou uma sala de lazer), uma sala de apoio à distribuição de refeições, um pátio traseiro e um frontal, caixas de areias e um campo de jogos para que as crianças brinquem. A escola possui jardim. Beneficiou de obras no ano de 2009 dotando-a de infraestruturas que lhe permitem a frequência por deficientes motores. Orienta-se por um Projeto Curricular e um Projeto Educativo a partir dos quais se realiza o Plano Anual de Atividades (PAA). A turma E é constituída por 20 alunos do 1º e 2º anos e a turma F (onde se realizará o projeto) é de 3º e 4º ano também com 20 alunos. Nesta escola existem 2 auxiliares de ação educativa a tempo inteiro, dois professores titulares, um professor de Inglês e visitas regulares de uma professora do Educação Especial e um Professor de Apoio. No plano de enriquecimento curricular os alunos podem usufruir de atividades de Educação Física, Expressão Musical, Expressões Artísticas e Informática. O horário escolar da turma tem início às 9h, seguida de uma pausa para intervalo das 10h30 às 11h e pausa para almoço às 12h30. Após o almoço as atividades retomam às 14h e são semanalmente distribuídas por atividades curriculares com a professora titular ou atividades de oferta de enriquecimento curricular (Música, Informática, Desporto).

Caracterização do espaço educativo.

Ao nível de material didático, a escola possui pouco e o existente encontra-se antiquado e desajustado às necessidades dos docentes e dos estudantes. A escola possui dois armários onde se guarda material dos alunos. A turma beneficia do projeto de leitura da Biblioteca do Agrupamento de Escolas de Mira e não possui biblioteca. Para a promoção de leitura existe uma caixa com livros que os alunos

podem requisitar e que são renovados sensivelmente de mês a mês. Nesta sala existe um pequeno anexo onde estão depositados, em pequenos armários, alguns manuais escolares e onde se realizam as sessões de apoio escolar aos alunos que dele necessitam. Por esta razão, no quadro deste projeto, e para tornar mais fácil as pesquisas iniciais feitas pelos alunos foram criadas as sebtas de pesquisa que serão descritas no texto seguinte. A sala de aula está organizada entre cadeiras e mesas com a disposição tradicional de um aluno por mesa virados para o quadro interativo.

3.3 Amostra

A professora titular possui formação especializada tendo o diploma de Mestrado na área do Ensino da Língua Portuguesa. Pertenceu também ao projeto PNEP (Plano Nacional de Ensino do Português) tendo sido formanda na ESEC e formadora no Agrupamento de Escolas de Mira.

A turma F possui 20 alunos: 7 do 3º ano e 13 do 4º. No grupo do 4º ano existe uma criança diabética que exige alguma articulação entre as atividades desenvolvidas e as necessidades da mesma, assim como uma responsabilidade e atenção redobrada. Esta criança (aluno 13) por possuir capacidade cognitiva acima da média da turma transitou diretamente do 2º para o 4º ano. Ainda neste grupo foram recebidas quatro crianças transferidas de outra escola a pedido dos pais (alunos 17, 18, 19, 20). A maioria dos estudantes reside próximo da escola, sendo também alguns alunos provenientes de outras escolas do concelho: Mira, Portomar, Praia de Mira. Todos os alunos que frequentam o 3º ano já estavam inseridos nesta turma no ano anterior. Estas crianças revelam vivências diferenciadas e muito ricas tratando-se portanto de um grupo bastante heterogéneo. A maioria é oriunda de um meio socioeconómico e cultural médio/alto possuindo os seus progenitores cursos médios e superiores. Somente duas crianças não vivem com ambos os progenitores, tendo na maioria, um ambiente familiar estável.

3.4 Características específicas da amostra

De acordo com conversas informais com a professora titular, a turma apresenta relativamente ao desenvolvimento pessoal e social alguma dificuldade em aquisição de métodos de organização e estudo, alguns conflitos provocados pela falta de respeito pelas opiniões e o ritmo de trabalho dos colegas bem como o não cumprimento das regras relativas à postura e atitudes corretas na sala de aula. De um modo geral realça que existe muita dificuldade de concentração e de gestão do tempo. Relativamente à Língua Portuguesa as dificuldades apontadas são na interpretação de enunciados e composição textual. A professora refere que a turma tem dificuldades na produção de escrita por falta de ideias (criatividade).

No grupo do 4º ano, 5 alunos necessitam de apoio educativo a Português e a Matemática. Um outro aluno do mesmo ano é referenciado por PHDA, (aluno 8) beneficiando apoio pedagógico personalizado e d) adequações no processo de avaliação, ao abrigo do artigo 16º do decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro ponto 2, alíneas a). O aluno tem apoio de uma docente de educação especial durante 180 minutos semanais. No grupo do 3º ano há 2 crianças que necessitam de apoio educativo ao nível da Língua Portuguesa e Matemática. Um destes alunos foi avaliado pela psicóloga do Agrupamento a fim de fazer um despiste de alguma perturbação da área da leitura e escrita nomeadamente na compreensão, interpretação e escrita de textos, bem como a nível ortográfico. Segundo a mesma as dificuldades detetadas não são consistentes com um quadro de dislexia, embora o aluno apresente uma ligeira disgrafia (aluno 2). No entanto de um modo geral a professora da turma afirma que os resultados são bons e muito bons.

Esta turma foi selecionada para a participação na intervenção porque fui a técnica dinamizadora das atividades de enriquecimento curricular de Expressão Musical naquela escola e a professora titular mostrou disponibilidade para a realização da investigação.

4. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Para Tuckman B. (2000) as fontes de dados utilizadas neste tipo de estudo são: a análise de documentos e a observação do contexto real. Para a análise e recolha de dados foram utilizados alguns instrumentos standarizados (Prova de leitura do fim do 4º ano) e outros criados pela investigadora.

4.1 Prova de leitura (Prova de compreensão leitora) – Anexo 16

Uma vez que se objetivava neste estudo compreender as alterações ocorridas nos alunos após a intervenção, para além de outros instrumentos, também foi importante utilizar a Prova de leitura. Os alunos teriam que experienciar situações promotoras de autonomia nas suas aprendizagens daí ser necessário aferir se o projeto teria causado impactos do nível de diferença na literacia alcançada. A prova de leitura foi adaptada da pesquisa internacional “Reading Literacy” feita pela “International Association of the Evaluation of Educational Achievement” (IEA). Está relacionada com a capacidade de leitura, escrita e cálculo de diversos materiais escritos da vida quotidiana. Esta prova foi adaptada e apresentada para português pelo GEP e publicado em 1993, segundo Salgado, L (2003) com o título *Como lêem as nossas crianças – caracterização do nível de literacia da População Portuguesa* e adaptada pela mesma autora na sua investigação de doutoramento. Esta prova é constituída por 3 testes que pretendem caracterizar o nível de literacia das crianças que participaram no estudo. Permitiam, através da sua análise, obter dados quantitativos em relação ao nível de literacia alcançado desta turma numa situação inicial (sessão 1) e final (sessão 12).

Teste A. É indicado um tempo máximo de realização de 3 minutos para este teste e pretende aferir a velocidade de leitura bem como o correto reconhecimento da palavra à imagem. Nesta prova é dado à criança um conjunto de 50 linhas com várias imagens e com uma palavra. A criança, no tempo solicitado, necessita de assinalar com uma cruz a imagem à qual a palavra se refere.

Teste B – Com a duração de 20 minutos pretende compreender a capacidade de localização de informação dos alunos bem como as suas competências para realizar

inferências em relação ao conteúdo da prova. Na tese de Salgado L, (2003) esta avaliação pretende demonstrar a capacidade de “compreensão inferencial” do aluno, ou seja a competência de “identificação, contagem, comparação e relacionamento das categorias/elementos identificados” (Sim-Sim, 1994, p. 139). É constituído por um texto descritivo sobre a vida de uma morsa, uma parte de questões fechadas (aferir localização de informação através da leitura) e uma outra de questões abertas para avaliar as inferências realizadas pelos alunos (parte escrita).

Teste C - O terceiro teste (15 minutos) também tem como finalidade descobrir a capacidade de localização de informação matemática. Está mais relacionada com a compreensão da literacia para o cálculo. São apresentadas aos alunos vários exercícios. Uma parte com programação televisiva idêntica à que surge nos jornais ou revistas. Os alunos devem interpretar, de forma escrita, informações a partir dos horários de programa apresentado. Outra parte que apresenta uma tabela com vários artigos e que pede para se realizem agrupamentos por categorias: mercearias, sapatarias, etc. Há ainda um exercício que exige a interpretação de uma tabelas de lides domésticas e um último que solicita aos alunos compreensão de informação referente aos preços de compras.¹⁰(Salgado, L 2003)

4.2 Notas de campo

As notas de campo são um instrumento qualitativo que auxiliam um pormenorizado registo de alterações à planificação da sessão, bem como algum episódio ou situação não prevista no decorrer das atividades. Tem ainda a função de registar comportamento do/dos alunos bem como efeitos percebidos da implementação do projeto. A recolha de dados servirá, sempre que se mostrar conveniente, como um instrumento de auto aperfeiçoamento das competências de observação e reflexão do investigador (teoria sugerida pelos autores acima citados) e de análise da produção textual do aluno. Também serão utilizadas para se ir registando os processos de dinâmicas de aprendizagem na descoberta de conhecimento por parte do aluno (e na ajuda do professor enquanto orientador da aprendizagem).

¹⁰ Na Capítulo III – Análise de dados é explicada a ponderação (fórmula) que cada teste tem na prova total

A análise destes dados significa a utilização dos mesmos para responder às questões da investigação. Tuckman B. (2000, p. 527)

4.3 Produções efetuadas pelos alunos

Os produtos criados pelos alunos na intervenção permitem aferir uma análise de conteúdos da organização deste processo de ensino aprendizagem (Estrela, 1994). Este instrumento de recolha de dados serve para facilitar a perceção de empenho na escrita que os alunos evidenciem durante o projeto bem como a sua capacidade de auto e hetero avaliação nessa mesma competência. São úteis para aferir as dificuldades ou facilidades dos alunos durante o projeto e criar no observador estratégias que promovam a persistência e motivação dos mesmos na sua participação. Pretendia-se compreender a motivação para a leitura e escrita bem como a reflexão e mobilização de conteúdos de modo cooperativo (texto coletivo). Ao nível artístico e pessoal e social são avaliadas as suas competências técnicas (música, expressão corporal, plástica) motivação, participação bem como a animação do tapete no final do projeto. De forma qualitativa e quantitativa estas produções permitem, através de uma matriz de redução de dados, compreender o desenvolvimento individual e cooperativo do trabalho realizado. As produções dos alunos passíveis de ser analisadas são: o portefólio individual, o portefólio de grupo, o texto coletivo (que permitem aferir as competências de Língua Portuguesa desenvolvidas) e as produções artísticas (drama, dança, música e plástica) que possibilitam verificar as habilidades artísticas trabalhadas. Para apurar que competências pessoais e sociais foram desenvolvidas neste trabalho criam-se categorias de desenvolvimento pessoal e social através da observação desses instrumentos enunciados, das notas de campo e da visualização de vídeos e fotos das sessões.

4.3.1 Portefólio individual (Questionário 1 – P.I.C e fichas de procedimentos de textuais)

- Questionário 1 – P.I.C – (ANEXO 1)

O Plano Individual e cooperativo é um instrumento de trabalho baseado no Movimento Escola Moderna e criado com o objetivo de desenvolver as competências de leitura e interpretação da informação apresentada, promoção de autoconsciência do trabalho a realizar no projeto, da liberdade pessoal e da auto e hetero avaliação do projeto realizado. Este instrumento pretende aferir quantitativamente as respostas dadas pelos alunos acerca do projeto. Foi dividido em 4 categorias/pontos¹¹: Ponto 1 “Trabalho autónomo e cooperativo – Artes, Língua Portuguesa e desenvolvimento pessoal e social; Ponto 2 “ Reflexões: Artes, Língua Portuguesa (planificação, enriquecimento e animação do texto) e DPS; Ponto 3 “Funcionalidade do tapete de histórias”; Ponto 4 “Opinião sobre trabalho de grupo e escrita”; Ponto 5 “Opinião sobre arte e escrita” e Ponto 6 “Aprendizagens conseguidas.

•Fichas de trabalho (procedimentos textuais) – (ANEXO 2)

Este portefólio apresenta um conjunto de fichas baseadas na observação do livro *Olhar a escrita* de Rodrigues, E; Antunes, F; Castro, M (2012) e nas recomendações feitas pelos autores apresentadas no capítulo 1.3.2 relativamente à escrita neste trabalho. Estas fichas foram elaboradas para criar na criança uma tomada de consciência das funções e das organizações dos procedimentos textuais. É constituído por duas fichas de planificação de ideias (Ficha 1 – “Tempestade de ideias” e Ficha 2 “Categorização de ideias”). Possui ainda uma folha com conectores discursivos para ajudar os alunos nas ligações das frases/ideias bem como uma folha com uma tabela de parâmetros de avaliação da narrativa criada pelo aluno para a sua revisão de conteúdos, feita numa primeira fase individualmente e posterior revisão

¹¹ O Plano Individual de Trabalho é um instrumento de pilotagem do MEM para controlo de aprendizagens que os alunos preenchem no início de cada semana de trabalho. Apresenta os conteúdos necessários a adquirir, em um determinado momento (semanal, por exemplo) e a sua liberdade de escolha de realização no tempo de estudo autónomo. Serve para, numa fase posterior, os estudantes controlarem se as aprendizagens desses conteúdos foram realizadas ou não. Estes instrumentos servem não só para planear projetos como para fazer uma ligação escola –família uma vez que no final da semana são levados para casa de forma a que os pais tenham conhecimento do trabalho realizado pelos seus educandos (38º Congresso do Movimento Escola Moderna ,2016)

Apenas o ponto 1 do questionário 1 está relacionado com o P.I.T do MEM, ou seja, a apresentação do trabalho a realizar e a reflexão sobre a tomada de compromissos. Os restantes intencionam saber a opinião dos alunos em relação ao projeto realizado.

por colega. Fazem parte ainda as fichas 3 e 4 de apoio à textualização de complexidade crescente (frases e texto). Com este instrumento torna-se possível, no quadro desta investigação, apreciar dados qualitativos.

4.3.2 Portefólio de grupo – (ANEXO 3)

O portefólio de grupo foi criado para permitir o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, uma sintetização do trabalho realizado e a promoção de hábitos de trabalho cooperativo. É mais um instrumento para desenvolver a capacidade de localização, interpretação e reflexão de informação bem como realização de registo escrito. Este portefólio foi utilizado na sessão 8, após o sorteio de elementos, para equipas de trabalho. É constituído por uma capa com grelhas das áreas artísticas trabalhadas e uma carta. Esta carta foi elaborada de acordo com os procedimentos deste género textual com palavras de agradecimento e que solicita a leitura e a reescrita do texto. No conteúdo deste texto estão instruções das tarefas a realizar: interpretar/ analisar uma parte do texto coletivo e criar a sua animação; preenchimento de uma grelha de tarefas (para controlar trabalho a realizar) e das tabelas das áreas artísticas envolvidas na animação do texto (escrita); uma folha com instruções de para um trabalho harmonioso em grupo (leitura); uma folha com tomada de compromissos pessoais (leitura e escrita); Permite também que em momentos de socialização os alunos se unam para cooperar no seu preenchimento. Tem um carácter qualitativo.

4.3.3 Questionário 2 - (ANEXO 4)

O questionário 2 (questionário de pergunta aberta) surge devido a alterações da calendarização e do número de horas envolvidos para a concretização do projeto. Torna-se mais um contributo para o incentivo à leitura, reflexão e registo escrito bem como aferição/reflexão por parte dos alunos das capacidades aprendidas e/ou desenvolvidas no projeto. Uma vez que avancei para o estudo de campo sem ainda ter o projeto totalmente delineado houve a necessidade de implementação de estratégias e novos instrumentos de avaliação para aferir com o maior rigor possível as potencialidades que este trabalho desenvolveu nas crianças em tão pouco espaço de tempo e sem o condicionamento das questões fechadas no questionário 1. A

pergunta 1 pretende perceber se estas crianças identificaram o problema que foi apresentado e a 2 as competências que foram desenvolvidas nos alunos para a resolução desse mesmo problema. A questão 3 objetiva-se saber o valor que os materiais utilizados tiveram para a construção da aprendizagem destas crianças e na 4 a compreensão da importância das ferramentas de análise e categorização de dados no dia-a-dia. A pergunta 5 permite saber que estratégias utilizavam os alunos para a descoberta de soluções ao problema apresentado. Na questão 6 pretendia-se compreender a utilidade da leitura e escrita. As respostas dadas na questão 7 possibilitam saber de que modo as orientações dadas pelo Memorando (2000) ao nível de uma pedagogia mais ativa são valorizadas pelos alunos. A importância das artes na aprendizagem é questionada no ponto 8 deste inquérito. Tal como a questão 2 e 5 também a 9 visava saber que competências pessoais foram desenvolvidas pelos alunos neste projeto. Na pergunta 10 é solicitada a opinião dos alunos acerca do projeto tapete de histórias. Este instrumento permitia criar um momento de reflexão pessoal, interpretação de enunciados e escrita e também um cruzamento de dados qualitativos com outros instrumentos criados e apresentados na intervenção.

4.3.4 Tabelas (ANEXO 5)

Durante as sessões fui percebendo a necessidade de controlar certos objetivos e tarefas a cumprir. Dado que a leitura por tabelas é uma das competências a desenvolver na área de matemática achámos que seria conveniente implementar estes recursos educativos para a leitura e escrita. Benavente et al (1996) alerta para a necessidade de realizar leituras de dados e gráficos. As tabelas foram instrumentos de trabalho que se foram revelando de interesse utilização ao longo das sessões dada a necessidade de criação de registos para localização de objetivos já realizados, bem como para a anotação de atividades concretizadas pelos alunos. A partir das suas observações foi possível obter dados quantitativos. Não foram inicialmente programadas mas são utilizadas também no Movimento Escola Moderna. As tabelas aplicadas durante as sessões de campo foram: Metas a cumprir até ao final do projeto; Tarefas a realizar para o bom funcionamento da sessão de tapete de histórias; Frequência de participação dos alunos no texto coletivo; Companhia de teatro; Tabela de registo dos sons (músicas, instrumentos, vozes) para a história do tapete ;

Dramatização da história no tapete; Grelha de análise de objetivos de Língua Portuguesa a cumprir no projeto

4.5 Registo de fotos (ANEXO 12)

Os registos audiovisuais tiveram como função a promoção de participação, autonomia e aumento de experiências de literacia digital nos alunos bem como a documentação do trabalho realizado ao longo das sessões captando momentos de empenho ou emoção na concretização das tarefas pedidas. Serve para comprovar o que muitas vezes a palavra não consegue. Estes instrumentos para os alunos, comunidade escolar e investigação permitem ser uma ferramenta que possibilita um arquivo do espetáculo criado e apresentado. No decorrer da intervenção foram utilizados telemóveis com câmara, máquina de filmar, máquina de fotografar, tablet e computador portátil.

5. CONCEÇÃO DE INSTRUMENTOS DE INTERVENÇÃO

Para além dos instrumentos de recolha de dados para elaboração deste projeto foram utilizados ainda outros instrumentos que se revelaram necessários à intervenção.¹² Ou seja, i) as planificações para orientação das sessões, ii) o tapete de histórias como instrumento que proporciona a manipulação e momentos de experimentação e brincadeira em quase todas as sessões e iii) as sebatas que servem como fonte de transmissão de conhecimento escrito.

5.1 Planificação das sessões (ANEXO 6)

A planificação das sessões resume-se a um conjunto de grelhas onde se apresentam de forma pormenorizada as situações pedagógicas, os objetivos a realizar, as

¹² Alguns instrumentos desta investigação são também instrumentos de intervenção (e que estavam integrados nas atividades) uma vez que foram transformados em instrumentos de controle de competências desenvolvidas pelos alunos no decorrer do estudo de campo. A Prova de leitura do 4º ano, o questionário 1, e o questionário 2 são instrumentos que servirão também para a análise de dados.

estratégias, a metodologia, a duração da sessão, o local bem como os recursos necessários. De acordo com Mata L (1958, p. 12) as atividades a realizar devem ser “contextualizadas, significativas e baseadas em situações problemáticas.” Pretendia que esta ferramenta orientasse e permitisse antecipadamente criar ambientes de trabalho em que os estudantes compreendessem para que servia o material escrito.

5.2 Sebentas (ANEXO 7)

Arendes (2008) sugere, aos professores que se iniciam num trabalho cooperativo com os seus alunos, a criar “guias de estudo” compilados onde se possa evidenciar os conteúdos mais importantes para as aprendizagens a realizar. “Bons guias e materiais de estudo levam tempo a preparar”. (ibidem 2008, p.357). A escola não tem biblioteca e suspeitava que os alunos não estivessem habituados a trabalhar com metodologia de pesquisa pessoal. Saches (2001, p.58) explica que os alunos quando procuram informação em diferentes materiais “adquirem hábitos de sujeitos observadores e atentos do que se passa à sua volta” e de intervenção na comunidade. Numa fase mais treinada com este material as crianças talvez fossem capazes de trabalhar com um foco mais alargado de informação. Para o desenvolvimento de competências de responsabilidade, cooperação, aprendizagem autónoma (capacidade de pesquisa), gestão de recursos e conflitos foram criados guiões de aprendizagem (sebentas) de modo a que os alunos tivessem acesso (em material escrito) a materiais que lhes permitissem descobrir (através da promoção e da perceção da importância da leitura) soluções para os problemas no decorrer das tarefas pedidas. Para a criação deste projeto compilei algum material pesquisado na internet (canções ou poemas) e uma gramática do 1º ciclo (Marques e Rocha, 2015) que permitisse de forma autónoma que os alunos procurassem informações e, retirassem dúvidas do material que estavam a produzir. Foram disponibilizadas aos alunos: 5 exemplares de cada sebenta (com temáticas diferentes) para que, tal como é referido por Niza, Segura e Mota (2011) e Teberosky (2001), as crianças experienciassem situações de compreensão da funcionalidade e exploração do material escrito. São colocadas em capas individuais para que facilitem a consulta e que se possam acrescentar mais

informações que possam advir do decorrer do projeto. Nas sebatas 1, 2, 3 e 4 existe um índice para ser preenchido em modo cooperativo de forma a que se exercite a localização de informação para o preenchimento do que é solicitado.

- **Sebenta 1** - Profissões e nomes: canções e poemas que facilitem a escolha de um nome ou profissão aos dois personagens (o velhinho e a velhinha do tapete).

- **Sebenta 2** - Animais: livro com várias canções tradicionais relacionadas com a temática animais que são personagens no tapete (porcos, vaca, pássaros...)

- **Sebenta 3** - Fenómenos/elementos da natureza: sebenta onde estão letras de músicas associadas ao sol, vento, chuva, estações do ano.

- **Sebenta 4** - Ações e trava-línguas: nesta recolha estão presentes músicas que referenciem ações e tenham trava-línguas tradicionais portuguesas.

- **Sebenta 5** - Lengalengas, poesia e trava-línguas. Funciona como uma pequena recolha mais direcionada para o cenário do tapete que permitirá ajudar os alunos a selecionarem alguns pequenos textos que possam enriquecer a história criada. Enriquece o contacto com a cultura tradicional escrita portuguesa, bem como capacidades de entoação e desentorpecimento da língua. Futuramente esta sebenta pode estar agregada à sebenta 4.

Sebenta 6 - Técnicas de animação de conto - (1 exemplar) esta sebenta é uma pequena compilação de ideias e passo a passo de possibilidades de dinamizar a história para a exploração oral, cénica e corporal da mesma.

Sebenta Art Journaling. (1 exemplar) Esta pequena recolha serve para fazer ligação entre a escola e a família dentro de uma caixa de material de expressão plástica (ANEXO 12.3) que servirá para embelezar com várias técnicas de arte plástica o texto criado e selecionado pela turma. Tem uma indicação aos pais para facilitar a realização das tarefas que os seus educandos terão a cumprir. Neste livro estão algumas indicações que os alunos terão que seguir para cumprir a sua responsabilidade no trabalho coletivo de ilustrar a história. Promove a leitura e a interpretação de textos.

Sebenta de apoio à criação de textos (1 exemplar)– Este pequeno livro foi baseado na *A Gramática – português do 1º ciclo* de Marques, M e Rocha M (2015). Nesta compilação os alunos tem acesso mais restrito aos tipos de texto e às suas características e às estratégias de construção de contos.

5.3 Tapete de histórias e acessórios (Anexo 12.1)

O Tapete de histórias utilizado nesta intervenção foi baseado no conto *Nabo Gigante* escrito por Alexis Tolstoi e ilustrado por Sharkey, N. Apresenta algumas características apontadas por variadas leituras de Bedran, B. (2012) Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010), Lippi, E. A., & Fink, A. T. (s.d.): um conto de fácil representação, indicado pelo P N L com recursos a personagens que fazem parte do imaginário das crianças, nomeadamente a temática dos animais tão associada às histórias infantis. Neste material existem acessórios (cartões com adivinhas e provérbios, frasquinhos com brilhantes, personagens humanas e animais, envelopes, ovos dourados, moedas de ouro, dados com imagens, baralhos de cartas...) que de alguma forma tentam fomentar o desenvolvimento do encanto e da surpresa. A sua apresentação ao grupo que será sujeito à intervenção tem o objetivo de proporcionar momentos lúdicos de manipulação de materiais para a motivação e desenvolvimento de ideias para a textualização bem como o respeito às criações estéticas manuais. O tapete tem alguns objetos que de forma propositada servem para aludir a contos tradicionais ou à história na qual ele foi baseado numa perspetiva de ativação de conteúdos defendida por Barbeiro e Pereira (2007), Pereira e Azevedo (2005), Niza, Segura e Mota (2011): ovos de ouro, um pé de feijão, 3 porquinhos, galinhas, vaca que de alguma forma poderão provocar em crianças que as conheçam buscas de conhecimentos anteriores para lhes permitirem criar a sua história. Todos estes objetos se referem a contos que de uma forma mais aprofundada ou não são trabalhados ao nível do 1º ciclo ou do Jardim de Infância pelo sugerido PNL do Ministério da Educação: João e o pé de feijão, A galinha dos ovos de ouro, Os três porquinhos e claro está o Nabo Gigante. O tapete possui várias personagens animais para que se trabalhem canções do repertório infantil e que podem por

inspiração/atenção fornecer às crianças ligação à língua portuguesa na sonorização (onomatopeias), na classificação de palavras (nomes coletivos e adjetivos) na velocidade da leitura e compreensão do material apresentado em forma de sebenta. Podem-se introduzir várias lengalengas, poemas, adivinha, trava-línguas e cantilenas apresentadas em cartões recorrendo a bolsos que o mesmo tapete apresenta e relacionadas com a história apresentada permitindo assim a utilização destes pequenos textos de expressão tradicional (Leal, S. 2009). O tapete de histórias pretendia provocar uma relação interativa entre os escritores contadores e o público que assistia através de estratégias de animação recorrendo a competências na área das aprendizagens da música (com a criação da sua sonoplastia) da dança, da expressão verbal e não-verbal e da expressão plástica conforme indicam Barbeiro & Pereira (2007), Niza, Segura & Mota (2011). Com base neste material objetivou-se que os alunos construíssem as suas aprendizagens numa dinâmica ativa e de desenvolvimento integral através da entreajuda no grupo e a compreensão que todos os que fazem parte do projeto são importantes para o sucesso do mesmo. O tapete apresentou-se assim, ludicamente, como um brinquedo real e concreto que permitisse a visualização e manipulação de personagens e objetos numa espécie de “livro gigante”.

CAPÍTULO III- ANÁLISE DE DADOS

No capítulo III são apresentados os resultados que surgem na consequência da intervenção.

A recolha de dados permitiu a categorização de conteúdos através das observações direta e indireta (vídeos, questionários, portefólios, notas de campo, narrativa criada). Esta pesquisa levou a um trabalho intenso de análise de conteúdo do trabalho realizado por cada aluno durante o projeto, o que possibilitou a criação de categorias numa matriz de redução de dados de modo a se poder compilar as aprendizagens alcançadas por este processo educativo (Estrela, 1994). Os instrumentos de recolha de dados permitiram a convergência de resultados que são apresentados na Matriz de Redução de dados (Anexo 11). Nesta matriz são demonstradas as 3 áreas de intervenção deste projeto educativo: a Língua Portuguesa, as Artes e o Desenvolvimento Pessoal e Social conforme indicam os objetivos propostos e a revisão literária compreendida neste estudo. É importante referir que na área de Desenvolvimento Pessoal e Social não havia objetivos programáticos definidos. As competências pessoais e sociais apresentadas foram evidenciadas através da observação da produção efetuada pelos alunos e posteriormente comparados com as competências pessoais e sociais enunciadas por Wagner (2008) no capítulo 1, “The new world and seven survival skills” (pp.1-42). Com as recentes notícias acerca do *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, verificamos que existem algumas analogias em relação às competências evidenciadas pelo *Memorando de Aprendizagem ao Longo da Vida* e as teorias do autor acima citado. (Leiria, I. 2017)

Serão ainda comparados e analisados a prova de leitura e as respostas obtidas do Questionário 1 e do Questionário 2.

Para a avaliação dos resultados da *prova de leitura do fim do 4º ano* (anexo 8) utilizou-se a seguinte fórmula. A letra A, B e C correspondem ao total de respostas certas que cada aluno obteve em cada um dos testes. O “x” minúsculo à operação multiplicação e o algarismo ao peso que cada teste tem. Foi atribuído ao primeiro teste (Teste A) a importância de Ax1 por ser considerado o mais simples da prova. Ao segundo, Teste B, foi utilizada a fórmula Bx3 por ser considerada mais

complexa. O Teste C tem a ponderação de Cx2 por ter complexidade média. De acordo com Salgado L. (2003) para a compreensão do nível de literacia (em percentagem) do aluno é efetuada a soma do valor obtido pelos Testes A, B e C, dividido por 6.

$$(Ax1) + (Bx3) + (Cx2) / 6$$

De acordo com a percentagem obtida os alunos podem estar em 3 níveis

Nível de literacia inferior - de 0% a 50%

Nível de literacia médio – de 50% a 75%

Nível de literacia superior – de 75% a 100%

O questionário 1 foi analisado recorrendo a cálculos de frequência de resposta num total de indivíduos que preencheram o questionário (20). Ou seja a fórmula utilizada foi a seguinte:

$$X \text{ (respostas dadas)} \times 100 (Y) / 20 \text{ (total de questionários)} = \%$$

Para o questionário 2 foi feita inicialmente uma análise de conteúdo das respostas livres escritas por cada um dos alunos. Posteriormente criaram-se categorias para respostas de conteúdo semelhante de forma a se fazer uma percentagem. A fórmula para alcançar a percentagem neste questionário foi igual à realizada no questionário 1.

1. Intervenção e amostra

Para a realização da amostra foram incluídos no estudo todos os alunos que livremente quiseram participar e cujo Encarregado de Educação deu parecer positivo no pedido de autorização de investigação. Os 20 alunos aceitaram. A intervenção desenrolou-se durante 13 sessões. Na sessão 1 e 12 os alunos realizaram a prova de leitura de fim do 4ºano coincidentemente em dias que ocorreram também no período escolar da manhã as suas fichas de avaliação mensal. Conforme poderemos observar no anexo 9- calendarização, no intervalo das sessões 1 a 5 o trabalho realizado foi em torno do desenvolvimento de competências individuais recorrendo a instrumentos de

intervenção lúdicos (tapete de histórias) e pedagógicos (portefólio individual, prova de leitura, sebatas...) que permitissem àquelas crianças a compreensão do problema existente (criar e animar uma história com diferentes linguagens e expressões) e da necessidade do desenvolvimento das capacidades de auto aprendizagem, escrita e argumentação pessoal. Entre a sessão 6 e a sessão 10 os elementos desta turma foram convidados a participar em modo cooperativo na revisão e enriquecimento de um texto pretendendo desta forma desenvolver nestas crianças competências ao nível da partilha de ideias, gestão de conflitos, criatividade e capacidade de ajuda. Durante estas sessões recorreu-se ao portefólio de grupo, ao texto vencedor, a tabelas de gestão de tarefas. As sessões 11 e 12 foram dedicadas aos ensaios da animação do conto já no tapete com a atribuição de funções técnicas e artísticas a cada um dos elementos do grupo. Foram utilizadas a prova de leitura, o questionário 1 e 2, o portefólio de grupo, o computador, câmaras de filmar, colunas de som, pen drive, as tabelas, e um novo espaço para ensaios. Tal como referido, a sessão 12 também serviu para a finalização do preenchimento de todos os instrumentos de escrita solicitados. A sessão 13 resumiu-se a um ensaio geral ainda na escola e à apresentação do trabalho conseguido à comunidade familiar e escolar na sede de uma associação próximo ao edifício escolar.

2. Resultados após a intervenção

Neste item iremos apresentar os resultados conseguidos através da análise da prova de leitura, dos questionários 1 e 2, e da matriz de redução de dados. A partir da matriz aferimos as competências desenvolvidas em ambientes de literacia nas áreas de Língua Portuguesa nas Expressões artísticas e no Desenvolvimento Pessoal e Social.

2.1 Prova de leitura (anexo 15)

A prova foi realizada por todos os alunos na 1ª sessão mesmo por aqueles que não trouxeram a autorização para a participação do estudo.

Iniciamos a prova com o jogo de faz de conta que “vou concorrer para um emprego”. Os alunos aceitaram entusiasticamente o jogo de papéis. Apesar de já terem realizado uma prova de avaliação de manhã, perante o desafio demonstraram motivação. Nota de campo, 1ª sessão 02/05/2016

Os testes foram realizados todos no mesmo dia. Para evitar o excesso de cansaço entre o 2º e a 3º teste propus colocar um vídeo de desenhos animados de curta duração para ajudar a descontrair, mas os alunos entusiasmados quiseram continuar.

Prosseguimos e na 3ª teste algumas crianças desabafaram insatisfeitas que a prova era de matemática. Outras estavam preocupadas porque ainda não tinham estudado as medidas de peso. Expliquei que o teste ajudava a perceber se eles compreendiam os problemas apresentados como acontece na matemática. Nota de campo 1ª sessão, 02/05/2016

As crianças mostraram incompreensão do vocábulo “içar” no teste B, e no teste C os alunos solicitaram mais ajuda apresentando mais dificuldades na compreensão da programação da T.V, nas categorias das compras bem como na identificação de preços e nos horários das tarefas de casa. Alguns alunos individualmente revelaram as suas dificuldades na compreensão do que era solicitado nas perguntas do teste (2;4;5;6;13;17) (ibidem)

Este grupo apresentou níveis de literacia muito altos. O valor mais baixo de literacia é de 70,3% e corresponde ao aluno 2 (3º ano de escolaridade) que de acordo com as informações obtidas no PTT da titular é uma criança que apresenta mais dificuldade na compreensão, interpretação e textualização. Percentualmente este caso representa 5% da amostra. Verifica-se que este grupo apresentou um nível superior de literacia o que representa na nossa amostra 95% do total de resultados.

Analisando a tabela 1 da página seguinte compreende-se que em situação final (sessão 12) todas as crianças (100%) da amostra se encontravam em nível superior de literacia. As alunas 10,11 e 20 nestes testes realizados apresentaram níveis de literacia muito elevados (97.6%) Mostraram-se ao longo do projeto muito participativas e interessadas apesar da aluna 10 ter mostrado momentos de fragilidade emocional nomeadamente na expressão oral como se poderá verificar nas notas de campo da sessão 4, 5 e 8.

Pormenorizadamente, podemos observar a diferença alcançada entre a prova realizada em situação inicial (1ª sessão) e situação final (12ª sessão).

Diferença da prova de leitura do fim do 4º ano			
Nº	Situação inicial	Situação final	diferença alcançada
	Total	Total	
1	97.6	90.9	- 7.2
3	97.3	97.6	+3
4	89.3	92.9	+3.6
5	94.1	92.7	-1.3
6	87.3	98.1	+10.3
7	85	90.5	+ 5.5
8	83	85.7	+ 2.7
9	88	93.7	+5.7
10	97.6	97.7	+0.1
11	97.6	94.4	-3.2
12	96	96.8	+0.8
13	93.3	98.7	+5.4
14	79.4	93.7	+ 14.3
15	89.7	94.4	+4.7
16	97.6	94.1	-3.5
17	96.8	89.7	-7.1
18	90.5	92.8	+2.35
19	91.4	98%	+6.6
20	97.6	96.8	-0.8

Tabela 1 – diferença da prova de leitura do fim do 4º ano

Com percentagens mínimas, percebe-se que os/as alunos/as 10 (0.1%) e 12 (0.8) aumentaram o nível de literacia, não atingido no entanto, valores na ordem do 1%. No entanto, como se pode verificar, são alunos com valores elevados na casa 96%. Entre 2 e 3% de aumento de literacia temos os alunos 8,18 (ambos do 4º ano). Os alunos 3,4 (3º ano de escolaridade) apresentaram resultados de 3 e 3.6%. De referenciar que o aluno 8 é assinalado com NEE. A aluna 15 demonstrou nas suas provas um aumento de 4.7%. No intervalo de 5 a 6% os alunos 9 e 13 e a aluna 7 do 3º ano (que não realizou a criação textual, a revisão e a argumentação em modo individual) conseguiram elevar o seu nível. O aluno 19 alcançou uma diferença percentual de 6.6%. Os alunos 2 e 6 (3º ano) evoluíram na casa dos 10% sendo que o

aluno 2 alcançou 9.9% modificando do nível médio de literacia para um nível superior.

O aluno 6, mesmo não concretizando os procedimentos textuais e apresentação oral em modo individual, elevou os seus resultados em 10.3%. O maior aumento do nível de literacia foi concretizado pelo aluno 14 com 14.3% de diferença alcançada. Esta criança, de acordo com a professora titular, foi transferida de outra escola por alguns problemas relacionados com a socialização mostrando-se reservado, pouco expressivo e participativo. Demonstrou, todavia neste projeto que conseguiu pertencer ao grupo e participar na animação do conto, apesar de ser acusado de não o vir a fazer (conforme se compreenderá nas notas de campo da 7ª sessão).

De assinalar, porém, que as alunas 1, 11, 16, 17 e 20 após a segunda passagem da prova, baixaram os valores comparativamente aos primeiros resultados. Na primeira prova, as alunas 1, 11 e 20 tiveram o mesmo valor, 97.6 e a aluna 17, 96.8%, revelando como se pode observar superiores níveis de literacia. A segunda prova (12ª sessão) foi realizada às 16h20, na sequência final de 3 dias de fichas de avaliação mensal e véspera de final de ano letivo. Tanto as alunas 1 (3º ano) como a 11 e a 20 foram, ao longo do projeto muito participativas, empenhadas, cooperativas e motivadas, daí que arrisque a afirmar que a baixa de nível se deveu provavelmente a cansaço ou distração. No livro *Aprender a ensinar* de Arendes, R. (2008) no capítulo 10 “Aprendizagem cooperativa” o autor argui que

Um pequeno grupo de investigadores (Robinson e Clinkenebeard, 1998) sugere que talvez os alunos intelectualmente mais dotados não beneficiem necessariamente do trabalho em grupos heterogéneos, e que utilizar a aprendizagem cooperativa com alunos talentosos pode ser considerada uma forma de exploração. (ibidem 2008, p. 351)

A aluna 17 apresentou, efetivamente, dificuldades no decorrer da intervenção solicitando muitas vezes ajuda nas tarefas a realizar. No mesmo capítulo, Arendes (2008) explica que é necessário fazer uma transição do trabalho individual para o trabalho em grupo, podendo neste último caso, provocar em alguns alunos dificuldades em se orientar. A baixa de valor nesta aluna pode estar relacionada com

uma possível desorientação provocada pela multiplicidade de tarefas que foram solicitadas.

2.2 Questionários 1 e 2 e matriz de redução de dados

Como já foi referido anteriormente foram aplicados ainda 2 questionários. O questionário 1 com perguntas mais sintéticas que permitem dados quantitativos e o questionário 2 para cruzar dados de uma forma qualitativa através da opinião dos alunos.

Na segunda sessão foi apresentado e explicado aos alunos o portefólio do aluno onde estava incluído o Questionário 1 (Anexo 1) e as fichas de procedimentos textuais (Anexo 2). Foi solicitado que preenchessem apenas o ponto 1- Trabalho autónomo. Tinha como objetivo apresentar aos alunos as atividades a realizar no decurso da intervenção e perceber a liberdade pessoal de cada aluno na participação da sua aprendizagem. Pretendia-se também, promover uma reflexão pessoal sobre o cumprimento de palavra dada. Apesar dos altos valores apresentados ao nível de literacia, alguns alunos não entendiam se teriam que colocar cruz ou responder sim ou não apesar do formulário solicitar a cruz. Outros, não percebiam a diferença na mudança do tempo verbal do verbo fazer: “o que penso fazer? O que fiz?”

Voltei a explicar. Alguns não entenderam o que era o cenário (tapete). Os alunos do 3º ano 1,4,5 e 7 não preencheram toda a grelha o que não consegui aferir se era por não terem compreendido (decifrado) o material escrito se por estarem constantemente em conversas. Nota de campo, 2ª sessão, 04/05/2016

Estas dificuldades de compreensão podem estar relacionadas ou com a falta de prática de preenchimento deste tipo de texto escrito ou da distração de leitura por parte dos alunos. O facto é que no final da intervenção, quando o questionário voltou a ser apresentado as crianças não pediram tanta ajuda e esclarecimento.

Questionário 1

Avaliando quantitativamente o questionário 1 é possível verificar que 85% dos alunos assinalaram que iriam criar um texto para o tapete de histórias. Dos 80% de alunos que criaram uma narrativa apenas 70 % cumpriu os parâmetros solicitados, sendo que os alunos 14 e 17 perderam o seu rascunho em que realizaram a sua narrativa (10%), e os 13 e 18 (10%) apresentaram textos que não respeitaram o

cenário solicitado. Os estudantes 6 e 7 não realizaram a narrativa mas quiseram continuar no projeto mesmo sabendo que a não concretização dessa tarefa implicaria a não realização dos procedimentos seguintes: a revisão pessoal, a pares, a apresentação oral do seu texto à turma e o impedimento do seu texto ser votado como a narrativa escolhida para a animação do tapete.

Voltei a referir que os textos eram tão importantes como uma ficha de avaliação e que ao não realizarem não poderiam ter a mesma pontuação que os colegas que se esforçavam para participar em todas as tarefas. O aluno 6 disse que ia tentar durante o fim de semana. A aluna 7 também afirmou que queria fazer. O aluno 13 anexou o seu texto por corrigir ao portefólio.

Nota de campo, 6ª sessão, 20/05/2016

No ponto 1.2, 90% afirmou que iria planificar o seu texto elaborando as fichas de trabalho 1 e 2 do portefólio individual. 90% fez sendo incompleto o do aluno 8.

Os alunos 6 e 7 não redigiram. No ponto 1.3, 95% dos alunos assinalou que iria rever e aperfeiçoar o texto criado. Da turma, 80% efetivamente fizeram. Os alunos 6,7 e 13 (por não ter concluído a narrativa a tempo) e 14 (por ter perdido o rascunho) não realizaram esta atividade. A aluna 4 (vencedora da narrativa individual) e o aluno 19, após verificação da grelha de parâmetros de avaliação textual e constatação da não adequação das suas narrativas ao cenário proposto, criaram novos textos.

Na questão 1.5, à exceção do aluno 8, todos os restantes assinalaram que iriam participar no texto em grupo (95%). No momento de aperfeiçoamento do texto individual vencedor, apenas o aluno 14 não participou. Em todas as sessões de revisão coletiva do texto foi solicitada a sua opinião/participação. Em modo colaborativo e com contributos ao nível de conteúdos gramáticos (construção de discurso frásico, sinónimos, discurso direto/indireto, concordância de número, determinantes, conectores discursivos,) organização de ideias, construção de inferências (tempo, lugar, espaço) e adequação de conteúdos ao cenário, 95% dos alunos participaram. De notar na tabela de registo de frequência de participação (Anexo 5) que a mesma aumentou de sessão para sessão.

80% dos participantes assinalaram que iriam fazer a revisão a pares, mas a mesma foi feita por 75% das crianças. Os 25% que não concretizaram a tarefas foi por não

terem concluído a sua narrativa a tempo da apresentação oral, (alunos/as 13 e 17) ou porque perderam o rascunho do texto criado (aluno 14). Os alunos 6 e 7 não apresentaram narrativa.

No campo das ideias, 90% disponibilizou-se a contribuir com ideias para o enriquecimento e animação da narrativa. No final do projeto verificou-se que todas (100%) das crianças consideraram que contribuíram para o desenvolvimento do projeto. O ponto 1.6 está mais relacionado com a participação das ideias artísticas para a animação do texto. Neste aspeto o aluno 14, talvez por ler que no texto se incluía também o trabalho com as artes, pode ter contabilizado também a sua participação nos ensaios. No entanto na análise dos vídeos indica que dos 100% de respostas afirmativas, uma não é válida.

No ponto 1.7, 90% dos alunos também assinalaram que iriam trabalhar de forma harmoniosa para a busca de soluções para problemas. 100% na situação final considerou que o fez. De notar, que à exceção da falta de pontualidade (posteriormente corrigida pelos alunos) e da falta de cuidado com a mala viajante (possivelmente por falta de experiência), não houve casos graves de indisciplina durante a intervenção.

Os campos 2, 3, 4, 5, 6 do questionário 1 foram preenchidos na sessão 12 depois de ter decorrido grande parte do projeto.

Uma vez que os alunos tinham feito ficha de avaliação de matemática no período de manhã, optei por realizar o preenchimento do PIC dos alunos e o questionário 2 após o intervalo da tarde no final do dia. Estas crianças estavam cansadas (porque em 3 dias para além do projeto fizeram 3 provas de avaliação) e excitadas com o final das aulas. Notas de campo, 12ª sessão, 08/06/2016

Nestes pontos era proposto aos alunos que fizessem reflexões sobre o trabalho realizado ao nível das expressões artísticas, na Língua Portuguesa e na sua participação de trabalho cooperativo.

O campo 2 deste questionário pretendia compreender se o tapete tinha permitido às crianças ativar conteúdos (2.1 e 2.2), se as artes influenciavam o embelezamento do conto criado (2.3 e 2.6) e perceber se a escrita social influenciava na produção

textual (2.5). As questões 2.4 e 2.8 estavam relacionadas com a cooperação dos alunos. Os pontos 2.6, 2.7, 2.10 e 2.11 objetivavam compreender as competências que terão sido desenvolvidas nos indivíduos durante este projeto. Nesta parte do questionário os alunos deveriam classificar o trabalho realizado por eles durante o projeto. Do grupo, 60% considerou que a sua avaliação foi de Satisfaz bem, 30% consideraram que o trabalho foi muito bom. Ao nível de Satisfaz, 10% consideraram que era a avaliação merecida.

Para a elaboração da história 65% das crianças afirmaram que recorreram a ideias ou informações retiradas, nomeadamente em livros ou desenhos animados.

Em relação ao (2.2) tapete e aos seus brinquedos, 85% dos alunos afirmaram que este instrumento de trabalho os ajudou a ter mais ideias para a criação textual.

Todos os alunos do grupo (100%) afirmaram que o texto ficou mais bonito e interessante utilizando as artes (música, dança, teatro e criações manuais) no ponto 2.3. Na pergunta 8 do questionário 2 estas afirmações são reafirmadas tal como no ponto 5 deste questionário.

Neste questionário, 95% das crianças achou que trabalhar em grupo facilitou nas aprendizagens de novos conteúdos ou na recordação de conteúdos já aprendidos. Estes dados são confirmados seguidamente de modo qualitativo nas respostas abertas da pergunta 9 do questionário 2. Para 80% dos alunos um texto que seja lido ou representado tem mais significado. 45% das crianças criaram arte plástica. Por falta de tempo esta área não foi corretamente explorada ficando os alunos sem muita orientação do professor para a fazer. A falta de tempo/sessões, a alteração da calendarização inicial e do número de horas, provocou uma mudança de estratégia durante o projeto ficando esta área artística menos explorada pelo professor e pelos alunos. A maioria das criações que surgiram foram livres. (Anexo 12.2).

Desde o ponto 2.8 até ao 2.12 o aluno através deste instrumento fez uma reflexão acerca do seu trabalho pessoal e social. Em relação à cooperação com os colegas para o bom funcionamento (ponto 2.8) do projeto 100% afirmou que foi cooperante. Todas as crianças (100%) disseram que ajudaram a criar soluções (2.10). Na questão

2.11, todos os alunos (100%) disseram que foram responsáveis nas suas tarefas, no entanto como pudemos constatar na da na matriz de redução de dados a (Anexo 11) , algumas tarefas não foram realizadas pelos estudantes.

Relativamente à autonomia no ponto 2.10 do questionário 1, 90% dos alunos afirmou que conseguiu aprender a pesquisar e a descobrir conhecimento sozinho. O ponto 2.12 refere-se à auto avaliação do trabalho dos alunos ao nível artístico. Neste ponto houve mais distribuição de qualificações sendo que 60% afirmou que o trabalho que desempenharam estava ao nível de Satisfaz bem, 20% ao nível de Muito bom, 15% ao nível de satisfaz e 5% ao nível de Não satisfaz. Estes dados pode-se depois triangular com as respostas abertas do questionário 2.

O campo 3 deste instrumento solicitava aos estudantes a sua opinião sobre a avaliação desta ferramenta de investigação.

A maioria das respostas obtidas situam-se ao nível do Satisfaz bem (40%) e do Satisfaz muito bem (55%). A questão 6, deste mesmo questionário, como veremos a seguir, vem reforçar a opinião dos alunos em relação à funcionalidade do tapete na melhoria dos procedimentos textuais. Em relação à possível realização de um novo projeto relacionado com o tapete 70% disse que sim, 30% respondeu que talvez fizesse. Na pergunta 10 do questionário 2 poder-se-ão reafirmar estes valores de forma qualitativa com estes resultados. Nenhuma criança (0%) assinalou que não voltaria a trabalhar num projeto desta forma.

O ponto 4 refere-se à avaliação pessoal do aluno do processo coletivo de revisão textual. Na pergunta, “Achas que trabalhar em grupo te motivou a escrever melhor?” 90% das crianças afirmou que sim. Estas informações são depois confirmadas na questão 2 do questionário 2.

Na questão sobre a influência das artes na produção textual, 85% dos alunos consideraram esta área ajudou.

O ponto 6 deste questionário pretendia apurar a consciência que os alunos tiveram das aprendizagens conseguidas neste projeto. Na questão 6.1, 90% dos alunos assinalaram que é importante realizar os procedimentos textuais (planificação,

textualização e revisão) assinalados na literatura científica por autores do capítulo 1.3.2 da primeira parte do estudo. No ponto 6.2, 95% dos alunos compreendeu a leitura como competência importante para a descoberta de soluções a problemas como na interrogação 6 do inquérito 2. No ponto 6.3, 95% dos alunos afirmou que a prática de trabalho em grupo permite ajudar a resolver problemas com os colegas tal como já referenciado nos pontos 2.4 e 2.8 deste mesmo instrumento. A questão 6.4 foi a que teve valor mais baixo 70% em que os alunos afirmaram que a arte permite que conseguiram expressar de uma forma alternativa à comunicação apenas por meio verbal. Não sei se os alunos compreenderam este ponto. Finalmente no ponto 6.5, 90% dos alunos referiu que o tapete de histórias os ajudou a aprender com mais motivação e a ter mais ideias sustentando assim as respostas dadas no ponto 2.1, 2.2 3.1 e a pergunta 10 do inquérito 2.

Questionário 2

Na sessão 12 apresentei aos alunos o questionário 2 para recolha das suas opiniões qualitativas em relação ao projeto. Conforme já foi explicado, foi um instrumento que permitia reflexões e simultaneamente a promoção da leitura e escrita.

De forma a motivar para as aprendizagens contextualizadas conforme solicitam *O currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais*, (2001), o *Memorando de Aprendizagem ao Longo a Vida* (2000), Mata, L, (1958), Vigotsky (1991), Teberosky (2001), Barbeiro e Pereira (2007) apresentei no início da investigação um problema a resolver. No ponto 1 deste instrumento era pedido que o nomeassem. Neste grupo estudado, 95% identificou o desafio proposto. Dada a variedade de respostas foi necessário criar 3 categorias conforme podemos ver no anexo 4. A aluna 7 escreveu que “(...) estávamos sempre descoordenados e a professora Anabela ajudou-nos” assumindo portanto que trabalhar em equipa era a dificuldade proposta (10%). No entanto, 80% do grupo compreendeu que o problema apresentado era criar uma narrativa- a textualização. A aluna 10 afirmou que era pedido para “fazer um texto individual, lê-lo em frente à turma, fazer um texto coletivo, interpretar o texto no tapete e fazer um livro.” Aluna 17 (5%) registou que

“(...) era arranjar material para fazer o projeto.” Um aluno respondeu que não sabia qual era.

A questão 2, visava entender as estratégias pessoais que cada aluno criou para arranjar solução para o desafio apresentado (criar uma história para o tapete), ou seja saber de que forma os alunos usaram as suas sabedorias pessoais para resolver a problemática apresentada. Destes, 20% disse que recorreu ao trabalho em equipa, 30% contribuiu com ideias; 10% pesquisou no material do projeto, 30% afirmou que criou um texto e fez votos para selecionar um e outros 10% deram respostas não significativas.

Como o projeto solicitava uma pedagogia mais ativa, nomeadamente ao nível do desenvolvimento de competências de autonomia nas aprendizagens, foi necessário criar diversos materiais que promovessem, nestes alunos, hábitos de consulta/localização/registo de informação de modo a lhes facilitar a sua auto aprendizagem e mobilização dos seus conhecimentos.

A pergunta 3 é múltipla e pretendia compreender a importância dos materiais de estudo utilizados nesta investigação, assim como averiguar o contributo que os mesmos tiveram para o auxílio nas aprendizagens. Foi dividida em 3 partes: 3, 3.1 e 3.2. Do grupo, 95% dos inquiridos respondeu que os materiais foram úteis. 1 aluno (5%) não respondeu. 80% referiu que os materiais os ajudaram. 1 aluno disse que não (5%). E 15% não respondeu. Nesta questão os estudantes mencionaram alguns materiais em específico, mas a grande parte escreveu mais que um.

As crianças explicaram ainda nas suas respostas que estes materiais foram úteis para a elaboração dos procedimentos textuais (planificação, textualização e revisão de texto). À pergunta, a aluna 15 respondeu “ Sim. Sim. As sebatas ajudaram-me a organizar o texto que nós tínhamos de fazer no início do projeto e os dados ajudaram-me a dar ideias para o texto.” A aluna 4 afirmou que “Sim, o tapete, tabelas, fichas. Sim, a desenvolver ideias, organizar ideias.” Outros alunos referiram que estes instrumentos foram úteis para as criações artísticas; a desenvolver ou a organizar ideias; a pesquisar através da leitura. Um aluno escreveu que eram úteis

conforme os objetivos propostos. “A tempestade de ideias. Crachá, sebatas, plano individual, tabelas, trabalho em equipa. Sim. Percebendo o objetivo do projeto.”

A questão 4 surgiu para saber a importância que as tabelas tiveram no decorrer das sessões. Para 75% dos mesmos as tabelas serviam para identificar/organizar/orientar/registar as tarefas ou pessoas que as realizavam: “ Sim, serviam para marcar quais as pessoas que faziam isto, aquilo, etc. Sim, foram úteis.” – Aluna 9. Destes estudantes 15% declarou que serviam para organizar/procurar ideias. 1 aluno disse que era para ajudar. Outro escreveu que não sabia. A grande parte dos elementos da turma compreendeu a funcionalidade deste material escrito. Foi notório no preenchimento das grelhas iniciais que não havia hábitos de elaboração/registo neste tipo de material.

Como a revisão bibliográfica indicava que a realização de projetos envolvia a mobilização de conhecimentos por parte dos alunos, formulou-se a questão 5 para perceber de que forma é que estas crianças contribuíram com os seus conhecimentos para o aperfeiçoamento/revisão do texto em grupo. 20% dos inquiridos diz que não sabe, não fez ou não se lembra. Metade do grupo (50%) indicou que utilizou o seu pensamento, as suas ideias. 1 criança (5%) diz que o tema/personagens do texto emocionalmente lhe criaram mais motivação. 10% afirmou que cooperou com conhecimentos gramaticais (“ Ajudei nos pontos finais e nas vírgulas e dei outras ideias.” – Aluna 7) e um aluno (5%) diz que foi em colaboração com os colegas. Compreende-se nesta análise que a grande maioria recorreu a conhecimentos/experiências individuais anteriores para a construção de novas aprendizagens tal como é solicitado na literatura efetuada-

A pergunta 6 objetivava entender a importância da leitura e escrita para a realização deste trabalho. Todos os estudantes (100%) consideraram que saber ler e escrever eram competências essenciais para resolver os problemas que surgiam. Destas crianças, 90% compreendeu que era necessário ler e escrever para realizar/descobrir as tarefas/respostas. Um aluno (5%) disse que saber ler e escrever ajudou a descobrir ideias, outro (5%) disse que foi útil para buscar informação. “ Sim porque assim não fazia o trabalho porque não tinha informação.” Aluno 8; “Sim, porque sem saber ler

e escrever não conseguíamos ler as instruções e não conseguíamos fazer o texto.” – Aluna 16

Tal como referido na questão 3 a aprendizagem centrada no aluno e no grupo era um dos pontos a implementar nesta intervenção. A questão 7 surge então para compreender as estratégias de aprendizagem que os alunos desenvolveram para aprender conhecimento através de uma pedagogia ativa alternativa à metodologia tradicional de ensino. 11 crianças afirmaram que recorreram a conhecimentos que já tinham adquirido em experiências/aprendizagens anteriores sustentando as teorias de ativação de conteúdos e a necessidade de criação de ambientes de auto pesquisa solicitados pela revisão literária. Do grupo, 7 referiram que buscaram ajuda nos colegas. “Tive de me orientar e perguntar as minhas dúvidas aos colegas” – aluna 4. Da turma, 4 referiram que quando tinham dúvidas pediam orientação à professora, 1 aluno diz que observava: “Vendo os meus colegas a fazê-lo e ia aprendendo.” – Aluna 9; aluno 8 diz que não sabe como aprendeu. “Não sei. Foi muito diferente. Foi esquisito.” O aluno 12 registou no seu questionário que “aprendi que eu posso ser professor de mim mesmo” sustentando que uma pedagogia de aprendizagem mais centrada no aluno como defende o capítulo “Aprender através de um projeto – o estudo autónomo e cooperativo” do Enquadramento teórico pode ser uma mais valia para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos indivíduos. I

A questão 8 foi criada para saber a importância das artes neste contexto de aprendizagem. Apesar de ter formulado várias categorias de conteúdos apresentados nas respostas verifica-se que houve alunos que enunciaram mais que uma importância para as artes neste projeto desenvolvido. 2 alunos responderam que as artes serviam para o tapete. Não me é possível compreender em que sentido. 2 estudantes referiram que as artes serviam para embelezar o texto conferindo às artes um aspeto estético. 6 crianças afirmaram que foram importantes para a animação do texto. Outros 6 elementos do grupo referiram que enriquecia a interpretação do texto no espetáculo. 2 crianças afirmaram ainda que eram importantes para mostrar as suas capacidades aos pais/comunidade. A aluna 1 escreveu: “Serviram para as ideias ficarem melhores, divertidas.”

Tal como na questão 3 e 7, também a questão 9 serviu para aferir as estratégias de aprendizagem ativa conseguidas pelos alunos. No entanto neste ponto pretende-se observar qual foi a perspectiva dos alunos em relação às aprendizagens em grupo. 80% dos alunos considerou que o trabalho de grupo foi importante para a descoberta de soluções aos problemas apresentados. 20% dos inquiridos não respondeu. Metade do grupo (50%) explicou que o trabalho em equipa ajudou a enriquecer o projeto e a tornar a apresentação mais interessante, mais organizada e completa. A aluna 18 refere que o trabalho foi importante “ porque se fosse separado o texto não tinha sido tão bom como está.”. Do grupo, 10% afirmou que através do grupo conseguiam ter/discutir mais ideias. 20% declarou que a turma funcionava como um meio de ajuda na descoberta de soluções. 20% dos alunos disseram que no projeto aprenderam a trabalhar individualmente e em equipa e/ou a se organizar melhor.

A questão 10 serviu para aferir a opinião pessoal dos alunos em relação ao trabalho desenvolvido. As respostas conseguidas apresentaram várias categorias. Para os alunos abaixo apresentados o projeto “Foi exigente, trabalhoso mas sobretudo muito divertido.” Aluna 18. A aluna 20 diz que “(...)foi muito divertido e aprendemos muita coisa no projeto. Também acho que podemos aprender a aprender de outras formas.”. O aluno 19 escreveu que “ foi bastante bom. Aprendemos a fazer teatro, filmar, a animar as pessoas, a usar instrumentos. Ajudou-nos a ler e a escrever, a dançar e a cantar. “ Para o aluno 13 este projeto “foi muito divertido e acho que ajudou bastante as pessoas que não gostam de ler.”

Matriz de redução de dados

A matriz de redução de dados (Anexo 11) surge na sequência de uma triangulação de informações conseguidas a partir das produções efectuadas pelos alunos como pelas observações retiradas em notas de campo e fotos/videos realizados durante a intervenção. É uma grelha construída com megacategorias, categorias e subcategorias onde também se conseguem fazer as leituras dos objetivos específicos de cada ação desenvolvida no projeto, a situação em que essa mesma atividade ocorre (temporalidade, e pessoal ou cooperativa).

Foram criadas portanto 3 megacategorias de acordo com a mobilização das áreas de intervenção: 1. Língua Portuguesa, 2. Expressões Artísticas e por fim 3. Desenvolvimento Pessoal e Social que surge na sequência da intervenção destas duas áreas. Dentro do ponto 1 de análise existem 3 categorias: a expressão escrita (1.1) a expressão oral (1.2) e a leitura 1.3. Foram recolhidas informações sobre ações realizadas a partir da observação dos materiais produzidos ou das atividades realizadas. Esta matriz contendo cada ação educativa realizada por cada aluno permitiu aferir uma percentagem total das ações realizadas por toda a turma. É indicado ainda a fonte de pesquisa a partir de onde foram recolhidos os dados apresentados. Em certos momentos surge o símbolo # (cardinal) para indicar que a percentagem dessas atividades não era relevante por estar relacionada com a divisão de tarefas em modo de trabalho coletivo. A partir desta análise conseguiu-se apurar o número total de estímulos provocados no ambiente de literacia que este projeto criou. Sendo assim, é possível, compreender o número de atividades realizadas pelo alunos e a percentagem de participação/responsabilidade/empenho/motivação causados em cada aluno. Dada a complexidade da grelha de análise optou-se por apresentar nesta dissertação apenas os totais de dados resultantes da intervenção em cada área específica para uma facilitação da leitura e análise.

No anexo 11 é portanto apresentado os resultados obtidos a partir da área de Língua Portuguesa, Expressões artísticas e Desenvolvimento Pessoal e Social.

Relativamente à área da L.P (anexo 11.1) apresentou-se para este estudo 3 das 4 categorias sugeridas pelo *Currículo Nacional – Competências essenciais* (ME/DEB 2001): 1.1 Expressão Escrita e 1.2 Expressão oral e 1.3 leituras. No domínio da expressão escrita são apresentados tarefas que os autores (Barbeiro e Pereira; Niza, Segura e Mota, Teberosky, Pereira e Azevedo) da primeira parte do trabalho sugeriam: concretizar tarefas que permitissem aos alunos a compreensão da necessidade de procedimentos (planificação, textualização e revisão) para uma melhor escrita. Pode-se observar a partir do portefólio individual do aluno que o projeto apresentava situações educativas que demonstram a necessidade de ativação, organização e planeamento de conteúdos ou seja a planificação da escrita. Neste campo de análise verificamos que 90% e 85% das crianças livremente elaboraram as

fichas 1 e 2 respetivamente. Na textualização do conto, 70% e 80% das crianças concretizaram ações solicitadas na ficha 3 e 4 do mesmo portefólio.

Como podemos verificar na atividade de procedimento de revisão textual 80% das crianças realizou-a de forma individual e 75% por cento a revisão a pares. Esta diferença de 5% está relacionada com o aluno 13 que demorou mais a entregar o seu texto. Os restantes 25% são dos casos já assinalados anteriormente (não realizaram – alunos 6 e 7 ou perderam o rascunho- alunos 17 e 14).

Durante o aperfeiçoamento do texto realizado em modo cooperativo solicitei a cópia do mesmo texto para uma folha. 50% das crianças não concretizou, 30% realizou a tarefa e 20% entregou-a de forma incompleta. Esta atividade não foi consolidada no meu entender como pretendida por falta de tempo causado pela crescente participação dos alunos como indica o anexo 5. Para revisão mais aprofundada do texto coletivo, para a promoção de reflexão dos conhecimentos adquiridos e registo de trabalho realizado foi apresentado o portefólio de grupo que solicitava algumas tarefas de escrita como estão indicadas na tabela. O campo 1.1.91 pedia para se preencher o índice das sebtas. Este material permitia promover nos alunos a capacidade de acesso à informação e reflexão do trabalho realizado. Nos livros 1 e 4 60% dos alunos não apresentou o índice preenchido. Apenas 40% que foram realizados pelos grupos “Animais” e “Velhinho”. Nos livros 2 e 3 80% também não realizou, os 20% correspondem ao grupo “Velhinho”. Estas tarefas foram feitas na penúltima sessão (12). Ninguém fez a reescrita do texto em grupo conforme indica o ponto 1.1.9.2. Todos os grupos apresentaram o preenchimento das 7 grelhas de artes: Expressão literária, Dança, Expressão musical, expressão plástica, expressão dramática, organização do espaço e efeitos especiais na animação da história. Todos os grupos (100%) também preencheram a tomada de compromisso e as grelhas de tarefas em grupo.

Nos pontos 1.1.1, 1.1.2 (prova de leitura) , 1.10 (questionário 1) e 1.11 (questionário 2) referentes ao processo de avaliação e reflexão individual dos alunos, 100% destes estudantes realizou todos estes procedimentos solicitados.

Como podemos constatar nesta matriz, no total das 13 sessões, foram propostas 20 tarefas contextualizadas de expressão escrita aos alunos conforme solicitado pela literatura conforme é solicitado pelos alunos no capítulo 1.3 da 1ª parte do trabalho.

No quadro resumo referente ao 1.2 e 1.3 da área de Língua Portuguesa surgem os resultados da expressão oral e leitura. A expressão oral está relacionada, neste projeto, com o desenvolvimento da capacidade argumentativa e de reflexão e a leitura com todas as tarefas solicitadas para essa competência sejam elas ao nível individual ou cooperativo.

No domínio da argumentação e reflexão do trabalho realizado ao nível do domínio da expressão oral verificamos que as mesmas situações educativas surgiram tanto de forma individual como em grupo. Da turma, 55% apresentou e argumentou o seu texto individual à turma. Destas crianças, 70% demonstraram capacidade crítica em relação aos textos apresentados pelos colegas como podemos verificar na nota de campo da 4ª sessão. Na revisão coletiva do texto, 95% das crianças participou como podemos verificar na tabela 4. Em apresentação das ideias do grupo de trabalho 70% das crianças participou e desenvolveu a sua capacidade oral argumentativa. Observando os vídeos das apresentações na sessão 9 pode-se verificar que 80% dos alunos participaram na interpretação e apresentação oral do texto de grupo. Apenas os alunos 2, e 14 não intervieram em grupo e os alunos 3,5,8 por não terem terminado o trabalho.

Neste projeto estiveram envolvidas um total de 4 intervenções orais que promovessem o desenvolvimento do espírito crítico e reflexão nos alunos.

No domínio da leitura e muito associadas às tarefas da escrita, foram apresentadas 10 situações educativas que solicitavam a participação dos alunos ao nível individual e cooperativo. Todas as crianças (100%) leram a prova de leitura na situação inicial e final, o questionário 1, o questionário 2 o portefólio individual e a apreciação qualitativa individual através da carta escrita. Supõe-se que em todas as crianças tenha havido curiosidade de leitura das sebatas, no entanto é um dado que não é possível confirmar. Também na leitura em grupo não foi possível verificar se todas as crianças em contacto com a carta do portefólio a leram ou não. Na dramatização a

percentagem não é relevante mas como podemos analisar na Matriz de dados, os alunos 1, 5, 6 tiveram a função de narração da história. Os alunos 2, 8 e 18 com a função de técnicos de som necessitaram de fazer a leitura do conto com a indicação da sonoplastia para cada momento. Os alunos 16, 18 e 20 realizaram a leitura das lengalengas. Como podemos verificar foram realizadas um total de 10 ações de leitura ao longo das 13 sessões.

No anexo 11.2 podemos analisar o trabalho realizado ao nível das expressões artísticas: plástica, motora (dança) musical e dramática. No campo das artes plásticas e conforme é confirmado no questionário 1, 75% dos alunos confirmou ter criado uma arte plástica conforme podemos verificar na Matriz (Anexo 11)

Relativamente à expressão motora (dança) os alunos 12, 13, 15, 16, 19 e 20 criaram e apresentaram uma coreografia para o espetáculo. Sendo uma função na animação do texto a percentagem aqui não é relevante. O grupo “Horta” criou uma letra para uma melodia demonstrando assim como refere a literatura através dos autores Sousa (2003C), Godinho e Brito (2010), Reis, R (2003) o potencial criativo que a música tem em relação à língua portuguesa e ao seu domínio criativo, escrito e oral. Em trabalho cooperativo esta percentagem também não é significativa. Todas as crianças participaram na animação final do texto. Deste modo, 100% dos alunos estiveram expostos à música clássica e tradicional enquanto momento de fruição e contemplação. No domínio da interpretação/reflexão musical existiram na apresentação do conto intérpretes de canções onde 100% das crianças participaram e na interpretação instrumental com a flauta de bisel (alunos 1, 9, 11, 15 e 19), instrumental Orff e outros instrumentos não convencionais (crianças 12, 13, 15, 19). Foram realizadas no total 7 ações educativas no âmbito de educação musical a desenvolver no indivíduo. Foram ainda vivenciados pelo grupo 18 momentos musicais com melodias de cariz tradicional ou clássico no espetáculo artístico.

O campo da expressão dramática ao que indicou a revisão literária mostrou-se uma área de expressão que permite um englobar de todas as áreas artísticas e não artísticas. O projeto iniciou-se como um jogo onde os alunos tinham desafios de

modo a aumentar a sua competência de empregabilidade no futuro. Para isso os alunos tiveram que realizar muitas atividades baseadas no “faz de conta”, ou jogo de papéis. Inicialmente foi proposto aos alunos que fossem escritores, professores e revisores literários. Estando a área da expressão dramática muito ligada à linguagem e expressão verbal, não verbal e à expressão musical, a participação nesta dramatização do conto criado permitiu leituras em voz alta com diferentes intensidades (acentuação), diferentes ritmos (velocidade) e diferentes timbres (entoação). A utilização do tapete enquanto brinquedo e cenário permitiu que esta área se revelasse como instrumento de clara ligação ao lúdico e ao aprender de forma alternativa. Com este material, as crianças puderam experimentar a linguagem não-verbal conseguindo fazer as suas expressões através de gestos e recorrendo a objetos ligados à animação das próprias figuras do tapete como à constante comunicação e animação com o público. As crianças desta forma conseguiram através do tapete criar uma narrativa que lhes demonstrasse o seu poder criativo interagindo com brinquedos, com os próprios colegas com o espaço envolvente (público) e com o seu próprio corpo na exploração de atitudes, ritmos, movimentos e formas corporais conforme solicitação do Currículo (ME/DEB2001). Foram apresentadas a estes estudantes um total de 11 ações relacionadas com a área de expressão dramática. Analisando a matriz conseguimos apurar que num total de 13 sessões, os alunos da intervenção estiveram sujeitos a 20 atividades de estímulos de cariz artístico neste ambiente educativo.

Verificando a revisão da literatura no capítulo I foi importante estar atento às atitudes e valores que os alunos apresentariam durante o projeto. Para que se aferisse quais as competências ao nível do desenvolvimento pessoal e social conseguido através do projeto, construíram-se itens de avaliação de atitudes que estivessem de alguma forma relacionadas com a promoção de uma cidadania mais participativa. É neste contexto que surge o ponto 3 de forma a compreender se, como afirma a literatura, as expressões artísticas promovem o desenvolvimento integral do indivíduo não só ao nível académico como pessoal e social.

O anexo 11.3 mostra que na realização deste projeto as crianças melhoraram a sua pontualidade e gestão de tempo como se pode verificar nas seguintes notas de campo

7^a, 8^a, 9, 10^a, 11^a, 12^a e 13^a. A dificuldade em conseguirem fazer uma gestão do tempo era uma das dificuldades apresentadas pela professora titular em relação a esta turma. Associada a esta atitude também se revelou uma maior disponibilidade dos alunos em arrumar a sala e os materiais necessários ao decorrer da sessão. A análise de vídeos, de tabelas, portefólios permitiu verificar que esta turma desenvolveu a autonomia, a persistência, a autoconfiança, a pontualidade, o espírito crítico, a participação, a responsabilidade, a liberdade de ação, a criatividade e a cooperação.

Total de atividades realizadas no projeto Literacia em tapete de histórias (54)		
Aluno	Total de atividades realizadas pelos alunos	Percentagem
1	44	81,5%
2	39	72,2%
3	34	62,9%
4	35	64,8%
5	38	70,4%
6	31	57,4%
7	26	48,1%
8	35	64,8%
9	37	68,5%
10	42	77,8%
11	40	74,1%
12	40	74,1%
13	35	64,8%
14	27	50%
15	40	74,1%
16	39	72,2%
17	32	59,3%
18	40	74,1%
19	41	76%
20	45	83,3%

Tabela 2 - Total de atividades realizadas no projeto Literacia em tapete de histórias (54)

A tabela 2 demonstra que num total foram realizadas 54 atividades neste projeto. Utilizando-se a divisão do número de todas estas situações educativas propostas, pelo número de tarefas finalizadas pelos alunos, obtêm-se uma percentagem. Decidimos a partir destas informações analisá-la como a competência de persistência e a capacidade de aceitação e solução a desafios propostos. Na tabela 2 verificamos que

a percentagem mais baixa de participação está no aluno 14 que tal como a professora titular explicou é uma criança um pouco introvertida. No entanto como se pode verificar na nota de campo da 7ª sessão, em que a colega 11 afirma que ele não participaria, este aluno contra o que era habitual nele compareceu à apresentação. E apesar da exigência do projeto, conseguiu alcançar os 50%.

Em todos os momentos de situações de aprendizagem cooperativa foi possível verificar que os alunos trabalharam de forma harmoniosa não entrando em conflitos grave que necessitem ser assinalados.

Como se pode observar no vídeo de apresentação final (Anexo 16) e no texto aperfeiçoado (Anexo 10) a criatividade dos alunos esteve presente de uma forma muito rica com bastante contributos ao nível de objetos, participações ativas recorrendo aos diferentes tipos de linguagem. Em todas as ações foi lembrado que as crianças eram livres de participar nas tarefas e desistir quando sentissem vontade. À exceção dos alunos 6 e 7 que não concretizaram a composição escrita, reflexão crítica e revisão pessoal e a pares dos textos individuais, todas as outras crianças participaram nas atividades propostas. No entanto, estes alunos, apesar de não concretizarem as tarefas acima mencionadas, participaram ativamente nas restantes. A partir da análise dos pontos 1.2.1 e 1.2.2 e dos vídeos das sessões 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 consegue-se verificar o espírito crítico das crianças. No campo 3.1.8 relativo ao aumento de participação é possível verificar que à exceção dos alunos 6 e 7 que não apresentaram narrativa individual e do aluno 14 não participar no texto coletivo, todas as crianças (100%) aumentaram livremente o seu nível de participação tanto ao nível individual como cooperativo e na sala de aula e no contexto da comunidade com a apresentação do espetáculo. Como se pode verificar não houve valores abaixo dos 50% considerando-se assim que o projeto apresentou resultados positivos.

CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Síntese da análise dos dados

Terminado o estudo de campo procedeu-se à análise de todos os instrumentos de trabalho utilizados nesta investigação: matriz de redução de dados, análise dos questionários I e questionário II prova de leitura de fim do 4º ano,.

Nesta investigação-ação pretendia-se saber a resposta à seguinte pergunta,

De que forma pode um trabalho por projeto, baseado nas expressões artísticas e apoiado com um tapete de histórias, desenvolver nos alunos do 1º ciclo melhorias de competências de literacia e de desenvolvimento pessoal e social?

Para responder a esta questão foram propostos atingir 3 objetivos: um geral e dois específicos que no decorrer do texto lembraremos. A resposta a estes objetivos criou a necessidade de novas grelhas de categorização (Anexo 14) de dados onde são evidenciadas todas as tarefas e competências desenvolvidas na intervenção deste projeto. Neste capítulo apresentamos então, a avaliação dos resultados obtidos através da comparação de prova de leitura do fim do 4º ano e a verificação dos objetivos propostos para a resposta à questão de partida desta investigação.

1.1 Observação de resultados da prova de leitura do fim do 4ºano

Este projeto de intervenção conseguiu aumentar os níveis de literacia de 70% das crianças da amostra. Castanheira (2015), e PISA (2016) demostram, hoje em dia, a provável normalidade destes resultados tal como referido no capítulo 1.2 deste trabalho.

1.2 Análise das respostas dos questionários I e II

O questionário I de resposta fechada, demonstrou o compromisso e a persistência tomada por estes alunos na realização do projeto. Os resultados demonstram que estas duas atitudes foram desenvolvidas com sucesso. Este instrumento também

permitiu aferir que as teorias defendidas pelos autores enunciados no capítulo I se mostram estratégias eficazes no aumento de competências de leitura e escrita, como na importância das artes para o desenvolvimento global do indivíduo e animação de conteúdos para um melhor ambiente e contexto de aprendizagem. O estudo centrado no aluno, através de um projeto, mostrou igualmente ser uma estratégia que beneficiou, na maioria destes estudantes o seu sucesso escolar. No questionário II, refletindo sobre os registos dos alunos às perguntas, pudemos constatar que estes compreenderam os benefícios que este projeto artístico proporcionou ao desenvolvimento das suas competências cognitivas, pessoais e sociais.

A partir deste ponto são apresentadas as possíveis respostas aos 2 objetivos específicos e ao objetivo geral.

2. Verificação dos objetivos

OBJETIVO 1

1. Compreender os níveis de literacia dos alunos.

Foi possível portanto verificar a enunciação de 5 situações pedagógicas no decorrer da intervenção:

1.1 utilização de recursos educativos diversificados (tapete de histórias, portefólio individual, portefólio de grupo, sebatas e tabela).; 1.2 alterações ao nível de literacia (apurou-se um aumento dos níveis de literacia em 70%); 1.3 Compreensão da importância da oralidade e leitura e procedimento da escrita (a maioria das crianças entendeu a importância das situações de oralidade e leitura assim como dos procedimentos de escrita para a melhoria da qualidade textual); 1.4 Competências adquiridas através da descoberta de soluções (tomada de consciência da importância das habilidades da leitura e escrita enquanto ferramentas para as aprendizagens individuais, e a cooperação em grupo para a melhoria da qualidade dos desafios propostos); 1.5 motivação e desenvolvimento de ideias para a escrita (85% destes alunos o tapete de histórias permitiu e 90% dos alunos revelaram que o mesmo

motivou para o desenvolvimento de ideias na organização da criação textual. No que concerne à avaliação do trabalho de projeto com o tapete, 40% das crianças consideraram-no como “Bom” e 55% das mesmas como “Muito bom”.

OBJETIVO 2

2. Apreender a importância enunciada a um projeto artístico na aprendizagem.

Este projeto artístico permitiu dinâmicas de aprendizagem alternativas às tradicionais conseguindo-se aferir 2 estratégias de intervenção: pedagogia ativa (2.1) e mobilização de conhecimentos (2.2).

2.1 Pedagogia ativa

O estudo por projeto permitiu aos alunos realizar aprendizagens por descoberta, sendo as mesmas divididas em outros 3 parâmetros: descobertas feitas pelos próprios alunos (demostraram alcançar competência para a auto aprendizagem e o gosto por aprender (2.1.1.1); descobertas realizadas recorrendo ao grupo ou ao professor (2.1.1.2) e descobertas apoiadas nos recursos apresentados (2.1.1.3). Neste ponto consideramos que estes alunos compreenderam a importância do grupo e dos materiais utilizados para a aquisição de conhecimentos de forma alternativa.

2.2 Mobilização de conhecimentos

No ponto 2.2 conseguimos dividir a intervenção em 3 domínios conforme o próprio nome do projeto indica: 2.2.1 Artes, 2.2.2 Desenvolvimento Pessoal e Social e 2.2.3 Língua Portuguesa. O trabalho promovido e dinamizado por este projeto possibilita a mobilização de conhecimentos anteriores nas 3 áreas apontadas.

Relativamente às Artes (2.2.1) esta intervenção demonstrou tornar-se capaz de utilizar todas as expressões artísticas enumeradas pelo Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (2001): expressão plástica, a motora (dança) a musical e a dramática numa perspetiva de ativação de conteúdos, de cooperação entre alunos e de melhoria de expressividade e criatividade. Conforme o vídeo da apresentação final podemos verificar que a dança criada (somente pelos alunos) foi conseguida com êxito. No campo da expressão musical observámos que alguns domínios foram estudados: a música enquanto criação, enquanto fruição, o canto, a prática instrumental com flauta de bisel, instrumental Orff e outros instrumentos não convencionais, recorrendo a ritmos, timbres, velocidades, entoações. A área de expressão plástica com o material para a técnica de Art Journaling, nesta investigação ação não correu como planeado. Esta nova forma de expressão plástica permitiria aos alunos a exploração de várias habilidades como modelagem, pintura com materiais diferentes, o desenho livre, a colagem através da realização das informações descritas na sebenta. Com a falha nesta área também perdeu-se um dos momentos de ligação escola- família que incentivava à promoção de espaços de convívio e aprendizagem informal propícia ao desenvolvimento de competências de interpretação de comunicação escrita. Contudo, com as alterações na calendarização, concedeu-se uma maior liberdade de criação e expressão nos alunos conseguindo-se registar, conforme indica o Anexo 12.2 as produções efetuadas pelos alunos. Por sua vez, a expressão dramática permitiu, desde o início do projeto, a mobilização de vários saberes tais como L.P, outras áreas artísticas, formação pessoal e social e experimentação de contextos lúdicos) através de jogos de papéis, de experimentação em contextos lúdicos, em ligação com tapete para as criações textuais e por final para animação da narrativa permitindo a ligação da escola com a comunidade envolvente.

No ponto 2.2.2 – Desenvolvimento Pessoal e Social, verificamos um total 9 competências cívicas enunciadas nesta intervenção: pontualidade e gestão de tempo; persistência; cooperação; criatividade; autonomia; liberdade de ação; espírito crítico; participação e responsabilidade.

Na área da L.P (2.2.3), criaram-se situações pedagógicas no sentido de analisar de que modo poderiam contribuir para a descoberta de soluções e para a compreensão

da necessidade de habilidades como a leitura para a decifração de informação assim como para a própria animação do conto à comunidade. Este trabalho proporcionou também momentos onde se realizou o desenvolvimento da expressão oral, com a práticas das habilidades de argumentação e reflexão.

OBJETIVO GERAL

•Perceber, como é que a utilização de um tapete de histórias melhora competências de literacia através de um projeto que mobilize as Artes, a Língua Portuguesa e o Desenvolvimento Pessoal e Social.

O objetivo principal desta investigação era compreender como é que o tapete de histórias, enquanto brinquedo, poderia melhorar as competências dos alunos ao nível da L.P e do Desenvolvimento Pessoal e Social recorrendo às Artes como estratégia educativa. Para perceber como é que o tapete de histórias melhorou as competências de literacia dividimos o objetivo em 2 partes: G.1. Tapete de histórias e G.2 Projeto artístico.

O tapete de histórias (G.1) neste projeto de investigação-ação foi concebido com o intuito de ser o recurso lúdico à contextualização de um problema de aprendizagem e à necessidade de procurar soluções para o resolver.

Ao se concretizar uma intervenção por projeto artístico (G.2), este trabalho permitiu aferir a capacidade de se realizarem pedagogias ativas diferenciadas e mobilizadoras de conhecimentos já analisados no objetivo 2.

Pedagogia ativa

Verificou-se que as aprendizagens se concretizaram por descoberta dos próprios alunos, pela interação aluno/aluno e aluno/professor e recorrendo à consulta de material criado para a investigação. Através da necessidade de uma criação artística os alunos estiveram inseridos em ambientes que lhes permitiu o desenvolvimento da

necessidade de leitura e escrita, da criatividade e da capacidade de expressão e comunicação. Com o intuito de cooperarem para a criação de um espetáculo os alunos vivenciaram em si a utilização das linguagens elementares das artes que já antes tinham apropriado em contexto escolar ou extra escolar.

Este projeto permitiu ao nível da Língua Portuguesa a criação de ambientes contextualizados para a a necessidade de desenvolvimento da escrita da leitura e da oralidade e espírito crítico. Abordaram-se conteúdos gramaticais ao nível da comunicação (diferentes tipos de linguagem e oralidade e escrita), da classificação morfológica das palavras nomeadamente os adjetivo, da relação entre palavras (sinónimos), dos diferentes tipos de discurso/textos, bem como a realização de inferências de tempo, lugar, problema-solução.

Na literatura realizada verificamos que algumas das competências cívicas necessárias para se poder sobreviver com sucesso na Sociedade de Conhecimento tal como são enunciadas por Wagner (2008) na sua obra *The Global Achivment Gap*, nomeadamente no capítulo 1. De acordo com este investigador, para sobreviver numa sociedade de conhecimento com acesso à informação e promoção de sucesso de todos são necessárias 7 competências ¹³: 1.Espírito crítico e capacidade de resolução de problemas; 2.Colaboração; 3. Adaptabilidade; 4. Iniciativa e Empreendedorismo; 5. Boa comunicação oral e escrita; 6. Acesso e capacidade de análise de informação e 7. Criatividade e imaginação. Como podemos verificar neste projeto, apenas a competência 4 (Iniciativa e Empreendedorismo) não foi enunciada dada a diretividade do objetivo a cumprir. É importante relembrar, conforme noticiado no Jornal *Expresso* (18-02-2017), que se encontra em análise um documento (*Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*) que divulga a necessidade do desenvolvimento de novas competências já enunciadas no enquadramento teórico.

¹³ No capítulo “The nem world and seven survival skills” do livro *The Global Achivment Gap*, Wagner, após várias conversas com empresários de sucessos em várias áreas de economia, enumera 7 competências de sobrevivência na Sociedade de Conhecimento: 1. Critical thinking and Problem Solving ; 2. Collaboration Across Networks and Leading by Influence ; 3. Agility and Adaptability ; 4. Initiative and Entrepreneurialism ; 5. Effective oral and written communication ; 6. Accessing and Analyzing Information ; 7. Curiosity and Imagination

2. RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

Este projeto investigação-ação apresentou limitações que são importantes referir neste capítulo.

O tamanho da amostra é reduzida (20 alunos) sendo que, desta forma, os resultados não podem ser generalizados e a interpretação deve ser analisada cuidadosamente tendo em conta as suas características da mesma e do contexto onde a intervenção foi realizada. O nível de literacia destes alunos era alto e mesmo assim aumentou em 70% da amostra mostrando um aumento de competências em crianças com mais dificuldades (nomeadamente na criança com NEE) como poderemos verificar na comparação dos resultados da prova.¹⁴

O número de sessões mostrou-se insuficiente, no entanto, foram as possíveis dadas a proximidade do final do ano letivo. Recomenda-se a quem pretender aplicar o projeto que o faça com uma maior antecedência de forma a consolidar melhor todos os conteúdos das áreas estudadas. Dada a multiplicidade de atividades, sugeríamos a sua implementação a partir do início do 2º período como um eixo de ligação de vários conteúdos a lecionar. cremos, pela qualidade de trabalho apresentada pelos alunos, que quanto mais cedo for implementado, mais significado e empenho poderá trazer às aprendizagens bem como uma maior riqueza textual, artística, pessoal e social. A antecedência da sua implementação poderá também dar uma expressividade maior a crianças com ritmos de aprendizagem diferentes e níveis de literacia mais baixos.

Esta planificação pode ser aplicada no horário de frequência obrigatória nas unidades curriculares disciplinares de LP e no horário de expressões artísticas. O mesmo trabalho pode, à semelhança deste, ser realizado no horário curricular e em ligação

¹⁴ Apesar dos bons resultados nos testes de literacia este projeto veio apresentar soluções evidentes para alunos com pouca expressividade emocional (alunos 10 e 14), com dificuldades na Língua Portuguesa (aluno 2, 8) e na gestão de conflitos e de tempo apontados pela professora titular. A aluna 10 mostrou-se mais descontrainda na sua oralidade, o aluno 14 revelou-se socialmente mais próximo dos colegas, o aluno 2 revelou aumentar o seu nível de desempenho e mesmo com as fragilidades do PHDA, o aluno 8 conseguiu participar positivamente neste trabalho. Estes ganhos conquistados pelos alunos referem que as teorias do Memorando (2000), Salgado & Reis (1994), Deb (2001) Teberosky (2001) que defendem que as experiências de aprendizagem de forma cooperativa possibilitam o desenvolvimento de variadas competências sociais e pessoais.

com as AEC. De referir, apenas, que sendo as AEC atividades de cariz facultativo, seria importante que todas as crianças pudessem participar das mesmas para que a dinâmica de grupo/turma tivesse mais sentido. Aos professores que se sintam mais confortáveis na metodologia tradicional, este projeto poderá servir como uma ponte de ligação entre as ditas pedagogias mais tradicionais e outras mais ativas e inovadoras.

Sugerem-se momentos mais longos e frequentes de apresentação oral. As crianças na sessão de expressão oral em grupo (9ª sessão) tiveram pouco tempo disponível para analisar a sua parte do texto. Esses espaços temporais talvez permitam o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos alunos. Os grupos apresentaram ideias boas para diálogos, coerência de conteúdos mas a escassez de tempo não permitiu as revisões.

No que diz respeito à utilização dos envelopes, estes foram criados com indicações para explorar o remetente e o destinatário assim como a carta compreendia os parâmetros formais para a sua exploração. Inicialmente, neste projeto, pretendia-se transformar a narrativa em texto dramático fazendo a ligação e comparação com os dois tipos e a sua adequação à realidade. Devido à escassez de sessões, esse trabalho não foi realizado ficando 2 tipos de texto para analisar: as cartas/envelope e o texto dramático. De notar, também que com este tipo de trabalho se poderão contextualizar outros solicitados pelo Deb (2001): notícia, texto descritivo, convites, posters, poesia. O trabalho com a área de LP mostrou a sua transversalidade ao ponto de os alunos, por vezes, não associarem que o que faziam era LP ou outra área de conhecimentos.

O questionário 2 foi concretizado já durante a intervenção como forma de sustentar qualitativamente as opiniões dos alunos. Futuramente deveriam ser revistas, nomeadamente aquelas que se desdobram em mais que uma informação como o caso da questão 3 e 6 porque podem haver contextos onde os níveis de literacia possam ser mais baixos.

Ao questionário 1 sugeríamos algumas alterações, designadamente nos pontos 1.5 e 1.6 que são muito parecidos. No futuro, talvez seja bom referir a revisão do texto ao

nível gramatical e ao nível de conteúdo de ideias. A questão 6.4 não sei se foi bem compreendida pelos alunos, apesar dos pontos muito idênticos neste questionário, se terem revelado úteis para a confirmação das respostas dadas pelos mesmos. Por falta de prática na utilização deste tipo de instrumento (baseado no Plano Individual de Trabalho do MEM), hoje recomendaríamos uma melhor delimitação de conteúdos nos pontos. No entanto, a distribuição de respostas pelo questionário, permitiu sustentar a veracidade das afirmações dadas pelos alunos. Os próprios professores que trabalham de acordo com o Movimento Escola Moderna assumem que estes instrumentos estão em constante revisão como afirmado em várias comunicações no 38º Congresso (2016).

Quanto à mala de Art journaling, esta não funcionou por insuficiência de tempo. As crianças mostraram-se inseguras. Praticamente nenhuma leu a sebenta que a acompanhava a mala. Notou-se a frequências da técnica desenho, recorte e colagem porque, provavelmente, são as habilidades de arte plástica mais utilizadas na rotina escolar destes alunos. Nas últimas 3 sessões apareceram alguns trabalhos com tecidos, com purpurinas, com massas de moldar de pérolas. Dadas as ideias apresentadas por Salgado, L. (2010) e Mata, L. (2010) e tendo em conta os resultados elevados de literacia deste grupo, teria sido interessante implementar esta atividade acompanhada de um pequeno questionário aos pais, de forma a compreender se nas suas práticas/rotinas diárias familiares estavam incluídos hábitos de leitura e escrita no dia a dia.

Apesar do tapete de histórias ser um material pessoal da investigadora, qualquer escola poderá criar também um recurso que permita desempenhar a mesma função. Recorrendo à comunidade familiar, é possível criar uma ponte de ligação apelando a todos os membros (pais, avós, tios) a colaboração para a criação de um cenário proposto pelos próprios professores ou instituição. Em modo cooperativo, e de casa em casa, de acordo com um desenho/tema previamente selecionado, poder-se-ia, numa fase anterior à implementação deste projeto, fazer uma distribuição de tarefas pela comunidade, semelhante à apresentada na sebenta do Art Journaling. Talvez a participação e entusiasmo dos membros familiares dos alunos na colaboração para

esta criação artística, contribuíssem também para o empenho e motivação das aprendizagens nos próprios alunos.

Os brinquedos/objetos constituintes do tapete (músicas, bonecos, cartões, jogos) são de fácil elaboração pelo professor ou pelo aluno e conseguem, também, servir de elemento de ligação à família através de recolha de provérbios, adivinhas, lengalengas. As sebatas podem ser criadas baseadas nesta mesma estratégia. De alertar que este tapete foi criado pela investigadora e só depois durante a investigação se percebeu que havia projetos com esta ideia. Recomendamos que futuramente se adapte a técnica de Tarak Human em que alguns elementos do cenário são destacáveis de forma a chamar mais a atenção do público na hora da animação do conto.

Os personagens para o cenário podem ser desenhados e criados pelos próprios alunos e posteriormente realizados de acordo com técnicas de expressão plástica (referenciadas no Currículo Nacional) selecionadas pela própria escola. Podem servir de inspiração cenários rurais ou citadinos que envolvam histórias do Plano Nacional de Leitura

CONCLUSÕES

Estão presentes na implementação deste trabalho tarefas que permitem o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade do indivíduo tal como é solicitado pela Lei de Bases do Sistema Educativo art 2º 4 e do artigos 4 -4 referente às atividades extra escolares de aperfeiçoamento culturais e científicas ao nível da educação formal e não formal. Com este projeto pode-se retirar conclusões dos seguintes pontos:

1. Educação em contextos de lazer – aprendizagens mais descontraídas e divertidas

Este projeto provou que o trabalho realizado no horário das AEC's pode, de forma lúdica, tornar enriquecedor o contexto de aprendizagem do currículo obrigatório.

Este trabalho demonstra a possibilidade de se trabalharem as solicitações do *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001) e das orientações do *Memorando de Aprendizagem ao longo da vida* (2000).

2. Utilização de materiais diversificados para a dinamização de ambientes de literacia

A apresentação de materiais diversificados sugeridos pela literatura estudada demonstram serem úteis para a contribuição de ambientes de pesquisa e aprendizagens individuais e sociais.

3. Artes- área de animação de contextos e desenvolvimento pessoal e social

Em toda a intervenção, estes alunos foram sujeitos a múltiplos estímulos de diferentes áreas e apreensões: auditivas, visuais, motoras, táteis, sociais, pessoais emocionais e psicológicas confirmando as teorias apresentadas por Read, H (1943), Sousa (2003a) e Reis, R (2003) que defendem que a educação pela arte deveria ser a base do ensino. Os alunos entenderam que as artes, neste projeto, foram importantes porque conferiram um sentido estético à criação textual, contribuindo, assim, para a animação da narrativa e para o enriquecimento da interpretação textual no espetáculo. A arte, como foi ressaltado pela revisão literária, tal como pelos resultados obtidos, permite ser uma fonte de criatividade, de motivação, de felicidade e bem estar, assim como se poderá apontar como uma imprescindível manancial de ideias. A situação de falta de expressividade e coerência, a pouca autonomia e cooperação entre alunos deixou de se verificar nesta apresentação artística, como tanta vezes observei nas festas escolares em que participei ou assisti.

4. Literacia – melhoria das competências de leitura e escrita e da importância destas habilidades para a descoberta de soluções

Embora os resultados aprovados sejam muito bons é de referir, em quadro de liberdade de aprendizagem, a produção de texto solicitada aos alunos não foi 100% realizada ¹⁵. Apesar dos altos valores de compreensão de material escrito apresentados na prova de leitura, as comunicações orais individuais demonstraram ser um momento de grande tensão e nervosismo entre a turma o que levanta dúvidas sobre se desenvolvimento oral estará a ser realizado com a frequência necessária. Estas crianças, no início disseram não gostar de escrever porque lhes era difícil. No final, na mesma questão oral nenhuma o voltou a afirmar. De uma forma geral os alunos compreenderam a importância dos procedimentos de escrita enquanto estratégias para a melhoria da qualidade textual e da leitura para a descoberta de soluções.

5. Aprendizagem por projeto – pedagogia ativa para a mobilização de conteúdos

Conforme aponta a revisão literária no Capítulo I desta investigação-ação, trabalhos de projeto baseados em pedagogias ativas proporcionam um desenvolvimento de competências pessoais e sociais nos sujeitos bem como um envolvimento dos mesmos nas suas aprendizagens tornando-as mais significativas, compreensivas e motivadoras- Brooks & Brooks (1997), Deb (2001). Na sessão 11 a professora veio explicar que os projetos desta género não funcionam nos dias de hoje dada a extensão dos programas exigidos pelo Ministério da Educação. Esta parece ser uma queixa geral dos professores hoje em dia ¹⁶. Todavia, como poderemos verificar nos resultados conseguidos, a aprendizagem por projeto mostrou-se bastante pertinente, uma vez que os resultados obtidos revelaram-se bastante favoráveis ao nível da motivação de aprendizagem, da mobilização de conteúdos e desenvolvimento pessoal e social

¹⁵ Estes alunos não desistiram do projeto participando nas restantes atividades coletivas. É possível verificar na tabela 2 que ambos elevaram os seus níveis de literacia.

¹⁶ Na sua comunicação “O PIT como regulador do desenvolvimento do currículo” Inácia Santana afirma que os programas são muito extensos para cumprir. Esta professora afirma que no 3º ano há muito conteúdo para abordar e que se torna mais difícil recorrer a projetos e a metodologias mais ativas. Apesar disso, a autora explica que é possível conciliar as pedagogias ativas com o que é institucionalmente solicitado pelo Currículo. (38º Congresso do MEM, 2016)

6. Novas competências para a sociedade de conhecimento

A literatura apela a uma escola que prepare para a Sociedade de Conhecimento conferindo aos indivíduos competências que lhe proporcionem ser membros interessados e ativos na construção da sua própria Educação ao Longo da Vida. Os Lifelong learners, mantendo posturas mais ativas na capacidade de criar, conseguir ou manter trabalho estável e uma participação na sociedade mais democrática, menos conflituosa e participativa para uma melhor compreensão e utilização dos seus direitos e deveres civis. Apela também a que os sujeitos sejam colocados perante obstáculos e desafios para que se façam práticas inteligentes e contextualizadas, construindo num espírito crítico e argumentativo, as possibilidades de erro e acertos do que pode ou não resultar para a solução de um problema. Torna-se importante a criação de ambientes e contextos educativos que permitam aos indivíduos leitores e pensadores críticos ao longo da vida um modo que permita a construção de conhecimentos e análise das informações que lhes vão chegando. Num quadro de pesquisa pessoal e cooperativa, a capacidade de interpretação, a sabedoria pela busca de fontes de informação, a capacidade de trabalho em harmonia com outros, parecem desenvolver competências de empreendedorismo profissional e respeito pelas características e capacidade de cada um na sociedade.

O Memorando (2000), o Currículo Nacional (2001) Brooks & Brooks (1997) apelam a mudanças de didáticas construtivistas dos profissionais de educação, numa perspetiva em que o aluno tenha mais necessidade de fazer descobertas por si próprio, ou seja, deixando de ser um agente passivo no seu processo de ensino-aprendizagem. Este trabalho permitiu cumprir essas solicitações dos documentos e autores referidos. Consegue-se observar que o projeto apresentou muitos objetivos cumpridos e um grande número de estímulos sensoriais (visuais, auditivos, táteis), sociais e cognitivos presentes o que comprova que o apelo feito pelo *Memorando de Aprendizagem ao Longo da Vida* (2000) e pelo *Currículo Nacional- Competências Essenciais do 1º ciclo* (2001) deva ser colocado em prática.

Concluindo, um trabalho por projeto, utilizando as expressões artísticas, apoiado num tapete de histórias pode melhorar quer as competências de leitura e escrita quer as de desenvolvimento pessoal e social. Recorrendo à necessidade de conceção de um espetáculo artístico criou-se uma problemática que, através de uma pedagogia ativa, levou os alunos, de um modo individual ou cooperativo, à necessidade de descoberta de soluções apelando, não só a uma mobilização dos conteúdos aprendidos, como a uma variedade de materiais diversificados e a informações através da auto ou hetero pesquisa. Consegue-se perceber que o tapete de histórias enquanto brinquedo e arte plástica criada pela investigadora, proporcionou a estes estudantes não só um aumento do nível de literacia como o desenvolvimento de competências pessoais e sociais enriquecendo os contextos de aprendizagem que se tornou, deste modo, mais ativa, significativa, descontraída e divertida. O tapete de histórias patenteou-se como sendo um instrumento de trabalho que apela à imaginação, à criatividade e ao surgimento de novas ideias, bem como se revelou como sendo um promotor de gosto e desafio pelas aprendizagens. Os ambientes e contextos de literacia podem, assim, ser dinamizados de uma forma lúdica através deste material e desta pedagogia por projeto, que almeja uma mobilização de conteúdos de artes no desenvolvimento das competências de leitura e escrita e de atitudes e valores para uma Sociedade de Conhecimento.

Bibliografia

Arendes, Richard I. (2008) *Aprender a ensinar* (7ª edição), Madrid, Editora McGraw-Hill de Portugal

Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual* Lisboa: Ministério da Educação- Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Baptista, A. (2014). *A escrita colaborativa no 1.º ciclo no ensino básico*- Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação. Obtido em 05-04-2016 <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/7374/1/Projeto%20A%20escrita%20colaborativa%20no%201%C2%BA%20ciclo%20AnaBaptista.pdf>

Bedran, Bia (2012) *A arte de contar e cantar histórias: narrativas orais e processos criativos* Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira,

Beja, F. et al (1999) *Jogos e projetos de expressão dramática* Porto, Porto Editora.

Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F., & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal - Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação. Obtido m 6-05-2016 <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/799-a-literacia-em-portugal-resultados-de-uma-pesquisa-extensiva-e-monografica>

Bodgan, R. & Biklen, S. (1994), *Investigação qualitativa em educação- uma introdução à teoria e aos métodos* Porto, Porto Editora, ISBN 0-205-132669

Braga, T. (2000) *Contos tradicionais do povo português* Lisboa, Texto editora.

Brooks, J.G; Brooks, M. G (1997) *Construtivismo na sala de aula* Porto Alegre, Artes Médicas

Canal, M. F. (2002) *Vivamos a música - a vida tem música* (Vol. I); *Vivamos a música- A música tem contrastes* (Vol. II); *Vivamos a música - a música move-se* (Vol. III); *Vivamos a música - vamos tocar!* (Vol. IV) Setúbal, Marina Editores.

Carmo, H. & Ferreira, M. M (2008) *Metodologia da investigação – guia para auto-aprendizagem* (2ª edição) Lisboa, Universidade Aberta ISBN 978-972-674-231-9

Comissão das Comunidades Europeias (Comissão Europeia) (2000) - *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*- documento de trabalho dos serviços da Comissão Bruxelas 2000 Disponível em: www.eu.int/comm/education/III/life/memo.pdf. Consultado em 27 Fevereiro 2016

CNE - Conselho Nacional de Educação (2016) *Estado da Educação 2015*, disponível em http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Estado_da_Educacao_2015_versao_digital.pdf consultado em 6-12-2016

38º Congresso Nacional do Movimento da Escola Moderna, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, 21, 22 e 23 Julho de 2016, Porto

Correia, Cármen (2012) “Aprender através de projetos” Nº 43, 5ª série revista *Escola Moderna* p. 12-35

Carvalho, Carolina (2011) “Literacia e ensino da compreensão na leitura” paper *Interações* n. 19 p. 109 -126 disponível em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/473> consultado em 3 de Outubro 2016

Cunha, Marina (2011) “O desenvolvimento do discurso escrito” Nº40, 5ª série revista *Escola Moderna* p. 35-51

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro – Reorganização curricular do Ensino básico obtido em: <http://www.prof2000.pt/users/lisimoes/dturma/legislacao/DL6-2001.HTM>

Despacho n.º 14753/2005 - Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo obtido em: http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?id_versao=14708

Despacho n.º 16795/2005 Promoção e organização das Atividades de Enriquecimento Curricular obtido em: http://www.spliu.pt/d_n16795.pdf consultado em 10 Maio 2016

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho – Reorganização das Atividades de Enriquecimento Curricular obtido em: <http://www.spn.pt/Artigo/decreto-lei-139-2012-de-5-de-julho> consultado em 14 Abril 2016

Decreto- Lei nº 176/2014 de 12 Dezembro – Obrigatoriedade da disciplina de Inglês no 1º ciclo obtido em <https://dre.pt/application/file/63958168> consultado em 14 Abril 2016

Despacho nº 14460/2008 de 12 Dezembro - regime de acesso ao apoio financeiro no âmbito do programa das atividades de enriquecimento curricular, obtido <http://www.dge.mec.pt/legislacao-4> em 14 Abril 2016

Estrela, Albano (1994) *Teoria e prática de observação de classes –uma estratégia de formação de professores* (4ª edição), Porto, Porto Editora ISBN 978-972-034043-6

Estríbio, M (2010) *As Actividades de Enriquecimento Curricular no Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico - Uma abordagem considerando a opinião dos destinatários*, Dissertação apresentada na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa para obtenção de grau de Mestre em Ciências da Educação (Especialidade de Educação e Desenvolvimento) obtido em https://run.unl.pt/bitstream/10362/3350/1/Estriblio_2010.pdf

Fernandes, Sara (2012) *A escrita criativa: orientação e apoio* Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Setúbal, Dissertação de mestrado, Outubro 2015 Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/pdf>

Ferran, P; Mariet, F; Porcher, L, (1979) *Na escola do jogo* Editorial Estampa (sem local)

Ferreiro, E; Palacio, M – org. (1988) *Os processos de leitura e escrita – novas perspectivas*, “Construção de escritos através da interação grupal” Teberosky (124-141) Lisboa, Dinalivro

Filipe Joana, (2005) “Escrever nunca é demais” Nº 25, 5ª série Revista *Escola Moderna*, p. 45-61

Formosinho, Júlia Oliveira -Org (2002) *A supervisão na formação de professores I – da sala à escola* Porto, Porto Editora

Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010) *As artes no Jardim de Infância- textos de apoio para educadores de infância* Lisboa, Ministério da Educação- Direcção geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (Livro + cd)

Gloton, Robert, Clero, Claude (1976) *A actividade criadora na criança* 3ª edição, (sem local) Editorial Estampa

Guedes, Manuela (2012) “Projetos de arte- fazer para aprender” Nº 43, 5ª série revista *Escola Moderna* p.6-11

Leal, Susana (2009) “UM-DÓ-LI-TÁ- A linguagem das brincadeiras e as brincadeiras com a linguagem”, In Isabel Condessa. (2009). *(Re)Aprender a brincar: Da especificidade à diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores, pp.115-128 <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/602/1/Um-D%C3%B3-Li-t%C3%A1....pdf>

Leiria, Isabel (2017, Fevereiro 18) “Cidadania e área de projeto de regresso aos currículos”. *Expresso*, 24

Lippi, E. A., & Fink, A. T. (s.d.). “A arte de contar histórias: perspectivas teóricas e práticas” Revista eletrónica da URI. *Vivências* obtido em: http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_014/artigos/artigos_vivencias_14/n14_02.pdf

Lousada, Daniel; Santos, Fernanda & Custódio, Aristides (2006)” Escrita: ensinar e aprender através de um trabalho de texto” nº 27 – 5ª série da revista *Escola Moderna* p. 23-28

Mata, Lourdes (1958) *A descoberta da escrita – textos de apoio para educadores de infância* - Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa 2008

Marques, Maria; Rocha Maria (2015) *A gramática – português 1º ciclo*, Porto, Porto Editora

Marques, Ramiro (2007) “Transversalidade curricular no ensino básico e novo regime jurídico de habilitação para a docência” - Comunicação apresentada no Colóquio do *CIDINE*, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, nos dias 2 e 3 de Março de 2007 disponível <http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/curriculo/Transversalidadescurriculares.pdf>

M.E/DEB (Ministério da Educação -Departamento de Educação Básica) (2001) *Curriculo Nacional do Ensino Básico - Competências essenciais*. (versão eletrónica) http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?TemaID=NPL0303&id_versao=8030 obtido em Novembro 2015

Mestre, Luís (2008) “Regulação do trabalho de projeto e o papel de estudo na aprendizagem” nº 32, 5ª série, revista *Escola Moderna* p. 18-25

Mestre, Luís (2011) “Investigação-ação como instrumento mediador na formação” Nº 41, 5ª série revista *Escola Moderna* p. 5-48

Marcellino, N.C (2005) *Pedagogia da Animação* (7ª edição) S.Paulo, Papirus Editora,

Marecellino, N. C. (2006) *Estudos do Lazer- uma introdução* (4ª edição) S.Paulo, Autores Associados, ISBN 85-85701-37-4

Marcellino, N.C. (2010) *Lazer e Educação* (16ª edição) S.Paulo, Papirus Editora,

Miranda, H. S. (5 a 7 Setembro de 2005). “O imaginário nas escolas de Reggio Emilia” , Itália. I seminário Educação, Imaginação e as Linguagens artístico-culturais obtido em <https://inspiracoespedagogicas.wordpress.com/2013/05/18/249/comment-page-1/> consultado em 25 Novembro 2015

Morin, E. (s/d) *Os sete saberes para a educação do futuro* Lisboa, Instituto Piaget ISBN 972-771-540-0

Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011) Guião de implementação do programa de português do ensino básico- escrita Lisboa: Ministério da Educação- Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular obtido em <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/escritaoriginal.pdf> consultado em 10 Janeiro 2016

Niza (2012) Nóvoa, A., Marcelino, F., Ó, Jorge Ramos (org) “ A escola e o poder discriminatório da escrita (pp. 470-492) in *Escritos sobre educação*, Lisboa, Tinta da China

Niza (2012) Nóvoa, A., Marcelino, F., Ó, Jorge Ramos (org) “ À conversa com... Sérgio Niza” (pp. 421-433) in *Escritos sobre educação*, Lisboa, Tinta-da-china

Nunes C. (2005) “Educação para a cidadania: reflexões de uma psicóloga educacional” n.º24 5ª série revista *Escola Moderna* 48-51

Pereira, Cardoso (2010) *Actividades para o ensino da língua – compreensão da leitura- cadernos PNEP 2*, Departamento da Educação, Universidade de Aveiro,

Portaria n.º 644-A/2015 de 6 de Agosto- oferta das atividades de animação e de apoio à família (AAAF), da componente de apoio à família (CAF) e das atividades de enriquecimento curricular (AEC) obtido em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/portaria_644_a_2015.pdf

Quivy, Raymond; Campnhoudt LucVan (1998) *Manual de investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva

Read, Herbert (1943) *Educação pela arte* (Trad. Rabaça, A. e Teixeira, L.), Lisboa, Edições 70, Lda

Real, Miguel (2007) *Agostinho da Silva e a Cultura Portuguesa*, Matosinhos, Quid-novi

Rodrigues, E; Antunes, F; Castro, M (2012) *Olhar a escrita 4 – atividades de escrita*, Porto Editora

Reis, L. (2004) *Teatro infantil e juvenil* Queluz: Sistema J.

Reis, Raquel (2003) *Educação pela Arte* Lisboa, Universidade Aberta

Reizinho, Eduardo J. Costa (s/d) *Introdução à Pedagogia – teoria e prática*, Mira-Sintra, Publicações Europa-América

Rojas, Juciara (2002) “O lúdico na construção interdisciplinar da aprendizagem: uma pedagogia do afeto e da criatividade na escola - uma pedagogia do afeto e da criatividade na escola” Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/25/excedentes25/jucimararojast07.rtf>.

Sá, Cristina Manuela (2012) “Transversalidade de Língua Portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação, Português, investigação e ensino” - *Exedra*, Revista científica ESEC

Salgado, L; Pascoal V.(org.)-(2007) *Actas do Encontro Internacional “Aprender em Tempo de Lazer- o Enriquecimento Curricular”*, Coimbra, Escola Superior de Educação

Salgado (et.al) (2010) *A educação de adultos: uma dupla oportunidade nas famílias – perspectivas e reflexões*, Agência Nacional para a Qualificação

Salgado, L (2003) *A inadequação da educação aos destinatários : inclusão e exclusão à entrada na escola básica: respostas formais e não formais* Lisboa– Tese doutoramento, Educação e Desenvolvimento Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

Sanches, Isabel Rodrigues (2001) *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula* Porto, Porto Editora

Santana, Inácia; Soares, Júlia “Escrever para aprender matemática” n 21- 5ª série, revista *Escola Moderna* p. 17-24

Sanz, I. M. (2001) *O teatro infantil - cenografia e maquilhagem*, Setúbal, Marina Editores.

Silva, Agostinho da (2000) *Textos pedagógicos* (Vol. II), Lisboa, Âncora Editora

Sim-Sim, Inês (2009) *O ensino da leitura: a decifração*, Lisboa Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – Editorial do Ministério da Educação

Sim-Sim, Inês, (2007) *Ensino da leitura: a compreensão de textos*, 2ª edição Lisboa, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – Editorial do Ministério da Educação

Soares, Júlia (2008) “Reflexões acerca da aprendizagem e do ensino da gramática no 1º ciclo do ensino básico” , nº 32 – 5ª série da revista *Escola Moderna* 9-17

Soares, Júlia (2012) “Aprender e ensinar a escrever e a ler no 1º ciclo do ensino básico”, nº 22 -5ª série da revista *Escola Moderna* 31-39

Sousa, A. B. (2003a) *Educação pela arte e artes na educação - bases psicopedagógicas* (1º volume). Lisboa, Instituto Piaget

Sousa, A. B. (2003b) *Educação pela arte e artes na educação - drama e dança* (2º volume) Lisboa, Instituto Piaget

Sousa, A. B. (2003c) *Educação pela arte e artes na educação – música e artes plásticas* (3º volume) Lisboa, Instituto Piaget.

Teberosky, Ana (2001) “La lectura y la escritura desde una perspectiva evolutiva” In *O Desafio de Ler e Escrever*, Lisboa: Civitas,

Tolstoi, A., & Sharkey, N. (2002) *O nabo gigante* Lisboa: Livros horizonte, Lda. (S/D)

Torres, P e Irala, E (s/d) “Aprendizagem colaborativa: teoria e prática”, pp. 61-93 Coleção Agrinho Senar obtido em http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_03_Aprendizagem-colaborativa.pdf consultado em 14 Abril 2016

Tuckman, Bruce W. (2000) *Manual de Investigação em Educação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian ISBN 972-31-0879-8

UNESCO (s.d.) “Education: Literacy” Obtido em 12-06-2016, de UNESCO: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/education-building-blocks/literacy/>

Viana, F (2007) *O ensino da leitura – a avaliação*, Lisboa, Direção geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação

Vigotsy, Liev Seminonovich (2003) *Psicologia pedagógica* (trad. Cláudia Schilling), Porto Alegre, Artemed

Vigotsy, L. S. (1991) *A formação social da mente*, (4ª edição) São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora Ltda.

Wright, Andrew (1997) *Storytelling with children*, Oxford, Oxford University Press

<https://www.cm-mira.pt/node/61> – Dados estatísticos sobre o Concelho de Mira

http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_indicadores

<http://racontetapis.free.fr/pedagogie.html> - informação sobre tapete de histórias

<http://www.prof2000.pt/users/lisimoes/dturma/legislacao/DL6-2001.HTM> - decreto lei 6/2001 de 18 Janeiro - sobre a reorganização curricular.

Silva, M. M S.C (2013) *Estratégias de compreensão da leitura* tese de mestrado da Universidade do Algarve obtido em <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/7033/1/Relat%C3%B3rio%20Final.pdf>

https://www.google.pt/?gfe_rd=cr&ei=PqAVVsbSBqyx8wf7-pOoCA&gws_rd=ssl#q=IAVE – resultados sobre provas e exames do 1º ciclo

<http://sicnoticias.sapo.pt/pais/2016-12-06-Portugal-supera-media-da-OCDE-nos-testes-PISA-em-ciencias-e-leitura> - notícia sobre dados estatísticos dos resultados dos testes Pisa em Portugal

http://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

ANEXOS

ANEXO 1

Plano individual e cooperativo de trabalho

<div>Plano individual e colaborativo de trabalho - análise</div>			
Nome do aluno:		Data	
Nome do grupo de trabalho: _____			
Nome dos elementos do grupo de trabalho: _____			
1. Trabalho autónomo e colaborativo			
Artes, Língua Portuguesa e Desenvolvimento pessoal e social			
O que penso fazer (assinala uma cruz na linha que queres trabalhar)		O que fiz (assinala uma cruz na linha o que concluíste e a data)	
1.1 Criar uma narrativa a partir de um cenário dado (tapete de histórias)	85%	1.1.1 Sim: 80%; (20% Incompleto/Inadequado) 1.1.3: Não: 10%	
1.2 Planificar ideias para o texto	90%	90%	
1.3 Rever e aperfeiçoar o texto criado	95%	80%	
1.4 Corrigir o texto de um colega	80%	75%	
1.5 Participar no aperfeiçoamento de um texto em grupo	95%	95%	
1.6 Contribuir com ideias para o texto em aperfeiçoamento (com poemas, músicas, dança, arte plástica...)	90%	100%	
1.7 Trabalhar como os meus colegas de uma forma harmoniosa para arranjar soluções para os desafios propostos	90%	100%	
2. Reflexões: Artes, Língua Portuguesa (planificação, enriquecimento e animação do texto) e DPS			
A tua avaliação para o trabalho de Língua Portuguesa é (Assina com uma cruz o que consideras mais verdadeiro)			
<div> <div>Não satisfaz: 0%</div> <div>Satisfaz: 10%</div> <div>Satisfaz bem: 60%</div> <div>Satisfaz muito bem: 30%</div> </div>			
Responde agora com sim ou não sobre o trabalho que realizaste			
O que fiz:	Sim	Não	
2.1 Na elaboração da tua história recorreste a alguma informação /ideia para criares teu texto? Desenhos animados, livros que tenhas lido por exemplo...	65%	35%	
2.2 Achas que o tapete de histórias e os seus brinquedos te ajudaram a ter mais ideias para criares o teu texto?	85%	15%	
2.3 Achas que o texto dramático ficou mais bonito e interessante com a ajuda das artes (música, dança, teatro, criações manuais)?	100%	0%	

2.4 Consideras que trabalhar com outros colegas te ajudou a aprender novos assuntos ou a relembrar outros já esquecidos?	95%	5%	
2.5 Pensas que ao escrever um texto tem mais significado se outros lerem ou representarem?	80%	20%	
2.6 Criaste algum objecto ou personagem manualmente para acrescentar ao tapete de histórias?			
Se respondeste sim indica aqui o quê e para quê: 45% criou arte plástica			
2.7 Na animação do tapete de histórias a minha função é: (narrador, técnico de luzes, bailarino, músico, ator, apresentador, técnico de som...etc)			
<hr/> <hr/>			
Em trabalho de grupo a minha prestação foi: (assinala com um cruz as respostas que consideras verdadeiras)			
2.8 Cooperei com os meus colegas na realização do projeto de animação artística	100%	2.13 Observações dos colegas ou professor:	
2.9 Ajudei a criar soluções	100%		
2.10 Aprendi a pesquisar e a descobrir aprendizagens sozinho	90%		
2.11 Fui responsável nas minhas tarefas	100%		
2.12 A tua avaliação durante o trabalho artístico é: (Assina com uma cruz o que consideras mais verdadeiro)			
Não satisfaz: 5% Satisfaz: 15% Satisfaz bem: 60% Satisfaz muito bem: 20%			
3. <u>Agora vais avaliar a funcionalidade deste tapete de histórias</u>			
3.1 Classifica este trabalho que realizaste com o tapete de histórias. Assinala com X o que for mais verdadeiro para ti.		3.2 Num futuro gostarias de realizar outro projeto destes?	
3.1.1 Não satisfaz	0%	3.2.1 Sim	70%
3.1.2 Satisfaz	5%	3.2.2 Talvez	30%
3.1.3 Satisfaz bem	40%		
3.1.4 Satisfaz muito bem	55%	3.2.3 Não	0%
4. Achas que trabalhar em grupo te motivou a escrever melhor? (escreve o que achas)		5. Achas que a arte te ajudou a ter mais ideias para a escrita? (escreve o que achas)	
4.1 Sim? 90% 4.2 Não? 10%		5.1 Sim? 85% 5.2 Não? 15%	
6. Com este projeto eu aprendi que: (assinala com um x as respostas que consideras verdadeiras.			

Podes escolher as que quiseres.)	
6.1 - é importante planificar, rever e corrigir um texto antes de o escrever para que as ideias que quero escrever sejam melhor compreendidas por mim e pelos outros.	90%
6.2- quanto mais e melhor eu ler mais soluções descubro para os problemas que possam aparecer.	95%
6.3 - praticar o trabalho em grupo permite-me ajudar cada vez mais a resolver problemas com os meus colegas.	95%
6.4 - a arte permite-me a expressar melhor o que sei sobre o mundo mas não sei dizer por palavras.	70%
6.5 - o tapete de histórias ajudou-me a aprender com mais motivação e a ter mais ideias.	90%

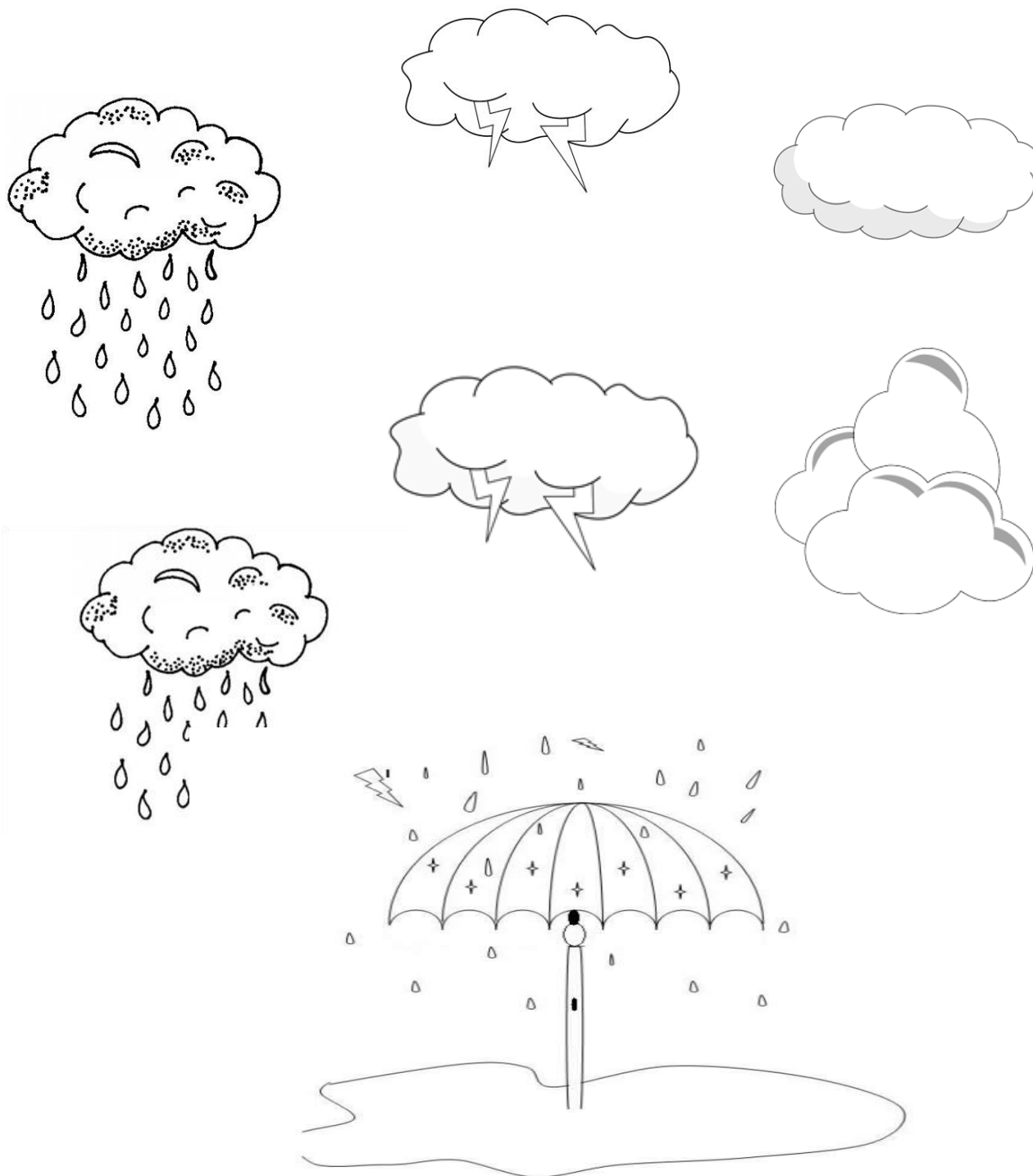
ANEXO 2

Fichas de trabalho

Ficha de trabalho número 1

Nome: _____ Data: ____/____/____
/

Nesta folha tens uma tempestade para escreveres as ideias para o teu texto. Regista nela palavras que te venham à cabeça depois de teres visto o tapete de histórias.



Ficha de trabalho número 2

A partir do tapete de histórias preenche esta ficha de trabalho. Ela serve de guia para te ajudar a fazer o plano do teu texto



Título da história		
Personagens: Herói? Vilão?	Local ou locais onde tudo acontece?	Quando acontece?
Qual é o problema a resolver?	Qual é a solução para o problema?	Que obstáculos têm que passar?
Qual é o final (desfecho) da história?		

Ficha de trabalho número 3

Nome: _____ Data ____/____/____



Com a ajuda do guião para a invenção de histórias escreve aqui um conto que depois irás apresentar aos teus amigos. Passa o teu texto a limpo, revê a construção de frases, a pontuação e os erros ortográficos. Se tiveres dúvidas usa o teu dicionário e/ou a gramática.

A situação: o cenário, os personagens...

O problema: qual era? Como foi criado?

A solução para o problema: como se pode solucionar?

Que obstáculos atravessaram os personagens?

O desfecho (final): como se resolveu o problema e como termina a história

Nome: _____

data ____/____/____



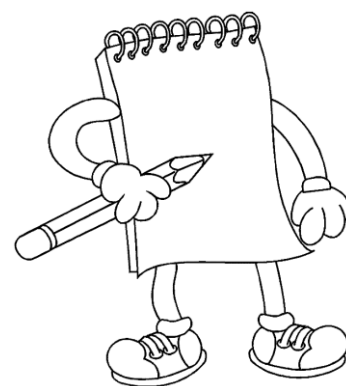
Depois de teres escrito o teu texto no caderno, faz a revisão dele com ajuda da tabela seguinte. Corrige o necessário e entrega ao teu colega para que ele avalie também.

Revisão e reflexão do texto escrito		
	A minha avaliação	A avaliação do meu colega
O texto está relacionado com o cenário do tapete		
Foram utilizados personagens do tapete		
Foi explicado o que aconteceu na história (os problemas e as soluções)		
A história está situada no tempo (quando) e no espaço (onde)		
A história tem um final.		
A letra é legível.		
Existe exagero de palavras repetidas.		
A pontuação está corretamente utilizada.		
Foram feitos parágrafos necessários consoante as ideias apresentadas.		
As palavras estão escritas corretamente.		
As frases começam com letra maiúscula.		
Observações do trabalho realizado:		

Ficha de trabalho número 5

Título: _____

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. In the top right corner, there is a small, simple line drawing of a person's legs and feet, wearing pants and shoes, as if standing on the edge of the paper.



Nesta folha tens várias palavras que te podem ajudar a construir um melhor texto. São chamados conectores discursivos ou conjunções frásicas. Permitem que tenhas mais palavras para usares na ligação das ideias das tuas frases para que o teu texto fique muito melhor.

Sequência temporal	Localização espacial	Adição	Oposição/contraste
depois em seguida a seguir então entretanto enquanto antes de durante ao mesmo tempo quando após até que no fim de por fim finalmente ...	ao lado à direita à esquerda ao centro diante em cima em baixo no meio naquele lugar próximo de sob sobre ...	e também além disso assim como do mesmo modo por um lado não só... mas também bem como nem... nem...	mas porém todavia contudo no entanto pelo contrário por outro lado...
Comparação	Causa	Concessão	Hipótese/condição
como também tal como assim como tão como pela mesma razão do mesmo modo igualmente ...	pois visto que já que porque por causa de devido a graças a ...	embora apesar de mesmo que por mais que mesmo assim ...	se caso a menos que a não ser que desde que ...
Fim/intenção	Alternativa	Consequência	Dúvida
para a fim de com o objetivo de de forma a ...	ou senão ou então em alternativa ...	por isso de modo que de tal forma que daí que tanto... que ...	talvez provavelmente é provável que possivelmente é possível porventura

ANEXO 3

Portefólio de grupo

Praia de Mira

de Maio de 2017

Olá amigos e amigas!

Chegaram à segunda parte do vosso projeto. Fico muito feliz e agradecida por terem conseguido aguentar a exigência do trabalho que vos pedi! Eu sabia que não ia ser fácil para vocês mas sempre acreditei que eram alunos/alunas muito inteligentes, criativos e que não iriam desistir assim tão facilmente.

Peço para que se juntem num local para trabalhar em sossego. Por favor não se zanguem uns com os outros. Não temos tempo para isso companheiros!

Neste envelope vão encontrar uma grelha que vos mostra as tarefas que ainda vos faltam cumprir até aos ensaios da nossa tão bonita e criativa história. São atividades fáceis e sei que as vão realizar corretamente e a tempo. Depois juntem à sebenta de grupo que vos entrego agora. Vos ofereço esta sessão para puderem realizar este trabalho. Depois teremos que avançar porque temos ainda uma festa para preparar para os nossos amigos, professores, assistentes e familiares. E vai ser tão perfeita!

Na mesa já tem expostas as sebentas. Peço para que um de vocês recolha um exemplar de cada uma para começarem a trabalhar. Reescrevam, numa folha de linhas com letra legível, o texto com a arte que criaram e enviem-me por carta.

Estou à espera do melhor de cada um para que a vossa equipa faça um trabalho fantástico!

Eu sei que vocês são capazes...

Desde já o meu muito obrigado por poder contar convosco!

Com carinho,

Professora Anabela

Para vos ajudar têm agora este pequeno livrinho com grelhas de registo para que vos lembrar as ideias que vos vão surgindo para a animação da história.

Sempre que for necessário solicitem a ajuda da vossa professora.

Recorram às regras da sala de aula para evitar que haja conflitos entre vocês. Se houver alguém que se zangue, ou fique triste, ou queira mandar sem ouvir outras opiniões, tentem arranjar solução entre vocês. Se não conseguirem peçam ajuda. Tentem trabalhar sem fazer muito barulho para não incomodar os colegas. Bom trabalho



Para poder participar corretamente neste projeto teremos que seguir algumas regras.

- Mostrar as minhas opiniões sem as impor.
- Conversar em vez de gritar.
- Entender que nem sempre as minhas ideias podem ser escolhidas.
- Ajudar a procurar soluções para o grupo.
- Esforçar-me para que o trabalho seja muito bom.
- Acreditar em mim.



Vão fazer parte da nossa equipa os seguintes meninos/meninas.

Se concordas e aceitas trabalhar em grupo, assina o teu nome por baixo.

Nome do aluno/a	Ano de escolaridade

Juntos terão agora que realizar algumas tarefas para que vos ajudar organizar e a melhorar com arte o vosso texto.

Nome das tarefas		Aluno responsável pela tarefa
1. Preencher índice nas sebatas		
2. Pesquisar na sebenta “Lengalengas, trava línguas, poemas”		
3. Buscar ideias na sebenta “Técnicas de animação de contos”		
4. Procurar ideias na sebenta “Art Journaling”		
5. Procurar ajuda na sebenta “Produção de textos”		
6. Analisar as sebatas de “Recolha musical” e utilizar canções ou cantilenas	Profissões e nomes	
	Animais	
	Fenómenos/elementos da natureza	
	Ações e trava línguas	
7. Preenchimento do portefólio de grupo		
8.Redigir a carta à professora com a resposta ao que vos pediu para realizar		
9.Melhorar o texto com conectores de discurso, sinónimos, adjetivos, diálogos, descrições...		
10.Procurar adivinhas, provérbios, lengalengas, trava-línguas nos cartões do tapete		
11.Copiar texto a limpo para entregar à professora dentro do envelope juntamente com a carta		
12.Apresentar o texto à turma		

Dança



<p><u>A relação</u></p> <p>Com quem dançam? Com o quê? Em que momento da história? Com que objetos?</p>	<p><u>O espaço</u></p> <p>Onde?</p> <p>(onde pode o corpo dançar? - ao lado do tapete, no tapete; à frente; com o nosso corpo, com os bonecos)</p>	<p><u>A energia</u></p> <p>Como?</p> <p>(que formas ou velocidades podem ter o nosso corpo para contar a história?)</p>	<p><u>O corpo</u></p> <p>O quê?</p> <p>(que movimentos pode o corpo fazer para ajudar a contar a história?)</p>
<p>Nome do grupo:</p>		<p>Participantes do grupo:</p>	
<p>Observações:</p>			




Expressão literária

Que ideias utilizaram para a animação da história final?	Como juntámos as histórias numa só história?	Como? Com quem?	Com que grupo nos associamos? Porque nos associamos com eles?
Em que fontes pesquisámos?			
Nome do grupo:		Participantes do grupo:	

Expressão plástica

Que trabalhos manuais criaram para a história?	Com que técnica? Tecelagem, desenho, pintura, colagem, costura...?	Com que materiais?	Com que objetivo?
Em que fontes pesquisámos?			
Nome do grupo:		Participantes do grupo:	

Expressão musical

Que músicas utilizam? Há música de fundo na história? É sempre a mesma? Altera? Colocamos lengalengas, rimas, poemas?	Em que momento da histórias? Como farão os sons?	Com que material? (instrumentos da sala, gravadores, cds, objetos variados...)	Com quem? (ligam-se a outros momentos da história do grupo?)
			
De onde retiramos as músicas ou as ideias para a criação da sonoplastia?			
Nome do grupo:		Participantes do grupo:	

Organização do espaço

Expliquem a vossa proposta de apresentação do tapete no palco.

Nome do grupo:

Participantes do grupo:

Observações:

Expressão dramática

<p>O narrador será participante ou não participante?</p> <p>Quais são as tarefas na animação da história de cada um de vocês?</p>	<p>Onde será apresentado o espetáculo? Como utilizarão o tapete e as atividades da história no espaço?</p>	<p>Como apresentam o tapete ao público? Retalho a retalho ou todo e uma vez? Como é que o público conseguirá ver tudo? Que comportamentos devem pedir ao público para ter? E o livro criado?</p>	<p>Com quem? Com o quê? Com que objetos?</p>
<p>Nome do grupo:</p>		<p>Participantes do grupo:</p>	

Efeitos especiais na animação da história

Com música

Com dança

Com objetos

Com a voz/representação

Nome do grupo:

Participantes do grupo:

ANEXO 4

Questionário 2 – análise

Questão		N	Sem respos
1. Consegues identificar qual era o p que tínhamos que resolver no início		5	
Trabalhar em grupo 1, 7			
Criar uma história			
Arranjar material para fazer o projeto 17			
2. O que fizeste/fizemos para encontrar uma s			
a) Recorremos ao trabalho em equipa 1, 10			
b) Contribuindo com ideias 2, 5 ,14, 15, 16			
c) Em pesquisas no material do projeto 6,			
d) Criámos um texto e fizemos votos para um 3, 8, 9, 13, 11, 19			
e) Resposta não significativa 4,7			
3. Para este trabalho tiveste à tua dis muitos materiais disponíveis para aprendizagem. Lembraste quais fo	9	0	5%
Respostas apresentadas:			5%
a) Fichas de trabalho 1,16,7,4, 12, 19			
b) Tapete de histórias e os seus brinqued 15, 17, 18, 19, 20			
c) Caixa de material de expressão plástic 20			
d) Sebentas; 5,6, 9, 8,10, 13, 14, 15, 17, 18			
e) Tabelas 4, 13, 19			
f) Outros (máquina de filmar/fotografar, instrumentos musicais, crachá, tra equipa, plano individual), 5, 6, 8,1			
3.1.1 A	8	5	15%
			3

g)	g) Na elaboração dos procedimentos t (planificação, criação e revisão de 1,7,16, 15, 9			
h)	h) Nas criações artísticas 3,10			
i)	A desenvolver ou a organizar ideias 4			
j)	Consoante o objetivo proposto 12			
k)	A pesquisar através da leitura - 11, 5,			
	4. No decorrer do trabalho foram aparecendo para preencher. Para que serviam			
a)	Para organizar/procurar ideias 1, 3, 8			
b)	Para nos ajudar 2			
c)	Para identificar/organizar/orientar/re tarefas e nas pessoas que as realiza 6,7, 9,10,11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 1			
	d) Não sei 13		5	
	4.1 F	8	5	15%
	5. O que utilizaste para o melhoramento do te colega?			
a)	Colaborei com os meus colegas 6			
b)	Ajudei com os meus conhecimentos gra 16			
c)	Recorri às sebatas 11, 17			
d)	A minha paixão pelo tema/personagens			
e)	Recorri ao meu pensamento /Contribui c 3, 5, 8 , 9 , 12, 13, 15, 18, 20			
f)	Não sabe/não se lembra/ não fez 2, 4, 1			
	6. Achas que saber ler e escrever foram capaci necessárias para resolveres este pr	1	0	0%
a)	Porque eu preciso de ler e preciso de esc realizar/descobrir as tarefas/resposta 7 , 9, 10, 11, 12, 13 14, 15, 16, 17, 1	9	0	0%
b)	Ajudou a ter ideias 3		0	0%

c)	Para buscar informação 8,		0	0%
7.A tua professora de música não deu aulas para ensinar a resolver a situação. De que aprendeste a trabalhar neste desafio?				
a)	Colaboração e trabalho em equipa 1, 3, 19			
b)	Com orientação da professora 2 , 14, 15			
c)	Recorrendo a competências individuais (leitura p.ex:)4, 5, 10,11, 12, 13, 14, 20			
d)	Por observação dos outros 9			
e)	Não sei 8			
f)	Outras 6, 7			
8. Para que serviram neste projeto as artes (música, dança, teatro)?				
a)	Para o tapete 17, 19			
b)	Para o embelezar o texto 5, 13			
c)	Para animar (melhorar com diversão) 1,			
d)	Para enriquecer a interpretação do texto espectáculo 7, 10 11, 12, 15, 16			
e)	Para criar uma história 14			
f)	Para mostrar as nossas capacidades dos comunidade/para agradar aos pais 3			
9. O trabalho de grupo foi importante para a solução deste problema?				
a)	O trabalho em equipa ajudou a enriquecer o tornar a apresentação mais interessante, organizada e completa 1, 10, 11, 12, 13, 18, 19	50%		
b)	Conseguimos ter/discutir mais ideias 2 ,	10%		
c)	Facilitou o trabalho porque há várias ajudas 15	20%		
d)	Aprendemos a trabalhar em grupo/ aprendemos a trabalhar/organizar melhor 6, 8, 16,	20%		

10. Como foi o desafio de trabalhar no projeto de histórias?			
a) Exigente (difícil, duro, trabalhoso) 6,7,8,9,18	5		
Aluno 6: “Foi difícil, mas se conseguimos chegar conseguimos amanhã fazer o tapete.” Aluna 7: “Foi um bocado difícil mas conseguimos” Aluno 8: “Duro” Aluna 9 “Foi difícil porque às vezes as pessoas faziam muito barulho e não conseguíamos acabar.” Aluna 18: Foi exigente, trabalhoso mas sobretudo divertido.”			
b) Interessante (giro, interessante) 10, 14,3,16	4		
Aluna 10: “O desafio de trabalhar no tapete de histórias foi muito interessante.” Aluno 14: “ Foi interessante e fixe.” Aluno 3: “Foi muito giro. Acho que foi uma coisa muito engraçada.” Aluna 16: “O desafio é giro. Fico orgulhosa de ser a primeira a fazer este projeto.”			
c) Divertido (engraçado, divertido, fixe) 1,3,12,14	7		
Aluna 1: “Foi muito engraçado além disso a professora Anabela é excelente.” Aluno 3: “ Foi muito giro. Acho que foi uma coisa muito engraçada.” Aluno 12: “ Foi engraçado.” Aluno 14: “ Foi interessante e fixe.” Aluno 13: “Foi muito divertido e acho que ajudo as pessoas que não gostam de ler.” Aluna 18: Foi exigente, trabalhoso mas sobretudo divertido.” Aluna 20: “ Acho que foi muito divertido e aprendi muita coisa no projeto. Também acho que podemos aprender a aprender de outras histórias.”			
d) Bom 2,5,11,17	4		
Aluno 2:” Foi bom.”			

Aluna 5: “Foi bom.”			
Aluna 11: “ Bom. Excelente. Para o ano quero te professora de música.”			
Aluna 17: “Foi bom porque agora vamos fazer um			
e)Muito bom (excelente, gostar muito) 11,15,19,	4		
Aluna 4: “Foi muito bom.”			
Aluna 11: “ Bom. Excelente. Para o ano quero te professora de música.”			
Aluna 15: “Eu gostei muito.”			
Aluno 19: “ Foi bastante bom. Aprendemos a fazer filmar, a animar as pessoas, a usar internet. Ajudou-nos a ler e a escrever, a dançar e cantar. “			

ANEXO 5

Tabelas

5.1 Metas a cumprir até ao final do projeto

5.2 Tarefas a realizar para o bom funcionamento da
sessão de tapete de histórias

5.3 Frequência de participação dos alunos no texto
coletivo

5.4 – Companhia de teatro ; Tabela de registo dos
sons (músicas, instrumentos, vozes) para a história do
tapete ; Dramatização da história no tapete

5.5 - Grelha de objetivos de Língua Portuguesa a
cumprir no projeto



Metas a cumprir até ao final do projeto (09/06/2016) – Anexo 5.1

Artes, Língua Portuguesa e Desenvolvimento Pessoal e Social	Assinalar com data quando estiver cumprido
Criar um texto em grupo	
Utilizar lengalengas, provérbios, adivinhas, poemas e trava línguas na narrativa criada.	
Audição (ouvir, pesquisar e analisar músicas para a história	
Interpretar música (prática vocal; prática instrumental)	
Tocar em flauta “Na quinta do tio Manel”	
Compor música (letra para melodia) “Tapete de histórias”	
Criar um espectáculo teatro –musical para apresentar à comunidade (familiares e amigos)	
Utilizar movimento corporal em pelo menos uma música (dança)	
Utilizar pelo menos uma técnica de expressão plástica: modelagem, recorte, pintura, costura, tecelagem	
Transformar texto narrativo em texto dramático	
Ensaiai a peça de teatro	
Terminar o livro viajante “Art Journaling”	
Fazer dramatização da história	

Tarefas a realizar para o bom funcionamento da sessão de tapete de histórias- Anexo 5.2

Tarefas	Número dos alunos																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Organizar a sala																				
Filmar																				
Fotografar																				
Expor as sebatas																				
Arrumar tapete																				
Montar o tapete																				
Gerir tabela de tarefas																				
Criar Art journaling																				

Assinala por favor na linha e coluna corretas a data em foram realizadas a/as tarefas escritas. Obrigada!

Frequência (nº de vezes que participaram) dos alunos no texto coletivo				
Aluno/a	18/05/2016	20/05/2016	25/05/2016	31/05/2016
1	1	2	2	8
2	0	0	4	4
3	Faltou	1	2	1
4	0	2	1	1
5	0	1	0	0
6	1	1	2	7
7	0	2	Faltou	3
8	1	0	2	2
9	1	2	5	5
10	1	1	3	3
11	1	1	4	6
12	1	4	4	Faltou
13	1	0	4	1
14	0	0	0	0
15	0	1	3	6
16	2	3	6	6
17	1	1	1	1
18	0	1	6	5
19	2	1	1	2
20	2	2	4	10
Alunos que faltaram	1	0	1	1
Total de participações	15	26	54	70
Total de meninos que participaram	12	16	17	17
Total de meninos que não participaram	7	4	2	2
Observações: apesar de haver alunos que não participaram na revisão de texto, em todas as sessões foi solicitada a sua participação.				

Anexo 5.4

Companhia de teatro <i>do insucesso</i>		
Funções dos colegas na apresentação da peça de teatro		
Função	Nome do aluno	Material necessário
Técnico/a de luzes/sombras		
Técnico/a de som	alunos 2, 8 e 18	
Bailarino/a	Alunos/as 12 e 20	<i>para corpo</i>
Bailarino/a	<i>Alunos 15 e 16</i>	<i>corpo</i>
Bailarino/a	alunos 19 e 13	<i>corpo</i>
Bailarino/a		
Ator/atriz	Aluna 11	<i>Velhinha</i>
Ator/atriz	aluna 9	<i>Velhinha</i>
Ator/atriz	aluna 4	<i>corpo e outro apoio</i>
Ator/atriz	aluno 3	<i>espalmo/meta</i>
Narrador	aluno 1	<i>texto</i>
Cantor/cantora	aluna 20	<i>voz</i>
Cantor/cantora	aluna 18	<i>voz</i>
Cantor/cantora	todos	
Cantor/cantora	todos	
Instrumentista	aluna 15	<i>flauta de beca, corna etc</i>
Instrumentista	aluna 20	<i>flauta, para mancha ... etc</i>
Instrumentista		
Instrumentista		
Maquilhador/a	aluna 20	<i>Maquilhagem</i>
Costureiro/adereços		
Cenarista		
Efeitos especiais	alunos/as 17 e 19	<i>mussem</i>
Ensaaiador		
Outros	aluna 10	<i>Corrupção</i>
<i>Ator/atriz</i>	aluna 7	<i>corpo e outro apoio</i>
<i>Maquilhador</i>	aluna 20	<i>voz</i>

Anexo 5.4

Tabela de registo dos sons (músicas, instrumentos, vozes) para a história do tapete					
Preenchido por: <u>Matilde, Bruno</u>					
Momento da narrativa		Autor, nome da melodia	Nome adaptado para a melodia	Pasta onde se encontra	Material necessário (cds, pen, instrumentos, voz)
Introdução	Apresentação do local da história	Tangêlis Alison e macul	O espaço fugat aquário da brilha		pen
	Apresentação dos personagens	Arturmes	1		pen
Desenvolvimento	Chegada da neta Carolina	Canção "A Seta da Carolina"			pen
	Diálogo com os avós e descoberta do problema	Galinhas, Canção dos animais - Saint Mary			pen
	Apresentação da solução para o problema	Musica Fugado Leão			pen
	1º Obstáculo – lobo das adivinhas	Se o gato souber disso instrumentos			pen
	2º Obstáculo – trava-línguas dos peixes encantados	Trabalha Kikab			pen
	3º Obstáculo - canção dos animais	Canção da bicharada Realista			pen
	Desfecho – descobrir o medicamento	Aquário, Canção dos animais - Saint Mary			pen
Conclusão	A cura da galinha	Galinha magrela Na quinta do tio Daniel flauta e voz			pen

Anexo 5.4

Dramatização da história no tapete			
Escrever nos espaços brancos o momento em que acontece estas ações			
Linguagem verbal		Linguagem não-verbal	
Usar palavras com...			
Diferentes intensidades (acentuação)	nas músicas	Utiliza rosto/corpo/objectos para expressar sentimentos/emoções	Para a dança.
Diferentes timbres (entoações)	nos diálogos.		
Diferentes ritmos (velocidades)	Na linguagem "o tempo"		
Utilização do corpo, espaço, brinquedo, colegas para a dramatização da história no tapete			
Com os brinquedos do tapete	no início		
Com os colegas do grupo	na dança		
Com o espaço envolvente	quando há músicas para animar		
Com o seu próprio corpo	na dança		
Efeitos especiais	bolas de sabão,		
Preenchido por:	aluna 20, beneficiados...		

Grelha de objetivos de Língua Portuguesa a cumprir no projeto

[illegible]

Grelha de análise de objetivos de Língua Portuguesa a cumprir no projeto																					
Objetivos a cumprir no projeto		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Desenvolvimento da compreensão e da expressão oral	Em meio individual	Leitura da narrativa ao grupo																			
		Resumo/argumentação da sua narrativa																			
		Participação na construção/revisão do texto coletivo																			
	Em meio colaborativo	Leitura da narrativa à turma																			
		Argumentação da narrativa																			
		Apresentação do teatro, narração, declamação de poesias, leituras, rimas, trava-línguas etc...																			
	Localização de informação e transformação em conhecimento	Elaboração de Art Journaling (individual) (pesquisa em sebenta- leitura)																			
		Pesquisa e análise de informação em sebentas, tapetes e grelhas de registo	Individual																		
			Colaborativo																		

ANEXO 6

Planificações

Planificação das sessões

Sessão/ Situação pedagógica	Objetivos	Estratégias/metodologias	Recursos necessários	Duração e local
Sessão n 1 Apresentação dos objetivos do projeto de leitura e escrita; Realização de provas de leitura do fim do 4º ano; Apresentação do material de estudo.	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar aos alunos, através do projeto, a importância da leitura e escrita enquanto competências necessárias para localização, interpretação e criação de informação e conhecimento que permitam descobrir soluções a problemas apresentados; - Apresentar o projeto e os seus propósitos literários: criar um texto para um tapete de histórias que terá a função de servir para a dramatização de uma história para a festa do final do ano letivo, recorrendo a aprendizagens centradas nos alunos e às expressões artísticas. - Realizar testes de compreensão leitora para aferir o nível de literacia as crianças deste grupo. - Demonstrar a importância do cumprimento de horários e da assiduidade para o desenvolvimento do projeto - Apontar, através de vídeos as várias formas de linguagem: verbal e não-verbal - Incentivar à conceção de um espetáculo artístico recorrendo à criação literária, expressão musical, artes plásticas, dramáticas e dança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da finalidade do projeto; - Aplicação da prova de leitura do fim do 4º ano ao grupo com o jogo faz de conta “Vou concorrer para um emprego”. - Exploração de vídeos com estratégias de animação de contos (vozes, objetos, movimentos, criações, sonoplastia, luzes) <p>Apresentação do projeto brasileiro “Costurando histórias” através de vídeos (youtube) com o objetivo de compreender a produção artística pretendida: escrita literária; artes plásticas; arte dramática; arte musical e expressão rítmica- dança;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos portefólios individuais (em papel e em quadro interativo) dos portefólios (individuais e de grupo) e os guiões de auxílio de aprendizagem (sebentas) para o desenvolvimento de competências de auto aprendizagem. - Organização do espaço da sala de aula para a exposição do tapete pelo professor; - Apresentação do tapete: exploração dos retalhos e dos acessórios pertencentes. Tentativa de construção de inferências para a construção da história. - Apresentação da sebenta de apoio à construção de texto “Produção de texto – passo a passo” - Arrumação do material do projeto e da sala de aula para a sessão seguinte pelo professor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tapete de histórias e acessórios do mesmo - Computador, quadro interativo, colunas e internet - pen drive com o material digital criado para o projeto - 1 Exemplar de cada sebenta em papel: <p>Produção de texto – passo a passo; Art Journaling; Recolha musical; Lengalengas, tava línguas e poemas e Técnicas de animação de contos</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 Portefólio individual - 1 Portefólio de grupo - Prova de compreensão leitora 	<p>Local: Sala de aula</p> <p>Duração: 2 horas</p> <p>Língua Portuguesa</p>

Planificação das sessões

Sessão/ Situação pedagógica	Objetivos	Estratégias/metodologias	Recursos necessários	Tempo e local
Sessão n 2 Exploração dos elementos do tapete de histórias; Explicação das fichas de trabalho constituintes do portefólio individual; início da escrita individual	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver ambientes lúdicos de aprendizagem através de um brinquedo (tapete de histórias); - Promover a oralidade através da exploração dos acessórios do tapete; - Permitir a exploração do tapete como potenciador de aprendizagem por auto descoberta e motivação para o desenvolvimento de ideias para a escrita. - Promover aprendizagens baseadas na visualização e experimentação imediata; - Antecipar conhecimentos a partir de um cenário (tapete de história) recorrendo a conhecimentos prévios da sabedoria/experiência educativa da criança. - Preencher um plano de trabalho para a tomada de consciência individual das tarefas necessárias (procedimentos textuais) a cumprir bem como a compreensão da auto responsabilidade e tomada de compromisso; - Salvar através de jogo de silêncio a preservação das ideias individuais; - Aumentar as experiências de desenvolvimento pessoal e social do aluno através da partilha e respeito pela utilização consciente do material fornecido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização do espaço da sala de aula para a exposição do tapete pelo professor; - Solicitação à turma de voluntários para a aprendizagem de competências de fotografar e filmar; - Apresentação e explicação do portefólio individual aos alunos; - Explicação da função das sebtas de apoio à escrita e visualização de um powerpoint com os momentos suas funções na narrativa (introdução, desenvolvimento e conclusão); - Exploração individual e em grupo dos acessórios e do tapete. - Preenchimento do plano individual e coletivo de trabalho- Ponto 1 – trabalho autónomo; - Distribuição do crachá do silêncio a cada aluno; - Dinâmica de aprendizagem “Faz de conta que sou escritor” - Preenchimento da ficha 1 do portefólio individual “chuva de ideias” para facilitar a criação individual de uma narrativa (“Brainstorming”; planificação de texto; mobilização do conhecimento) - Preenchimento da ficha 2 do portefólio individual; - Criação de uma tabela para distribuição da responsabilidade de guardar as sebtas - Arrumação do material do projeto e da sala de aula para a sessão seguinte de professor para aluno; 	<ul style="list-style-type: none"> - Tapete de histórias e acessórios do mesmo - Computador, quadro interativo, colunas e internet, - Máquina de filmar - pen drive com o material digital criado para o projeto - 5 exemplares das sebtas: Produção de texto – passo a passo; Art Journaling; Recolha musical; Lengalengas, tava línguas e poemas e Técnicas de animação de contos; -Portefólio individual -Máquina fotográfica - Crachá do silêncio - Calendarização da investigação 	Local: Sala de aula Duração: 3 horas (2 Língua Portuguesa, 1 Expressão musical)

Planificação das sessões

Sessão/ Situação pedagógica	Objetivos	Estratégias/metodologias	Recursos necessários	Tempo e local
Sessão n 3 Continuação da escrita individual. Início das revisões textuais pelos alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar momentos de ensino/aprendizagem individuais através de aprendizagens centradas no aluno; - Demonstrar a importância de cumprir prazos; - Trabalhar a produção 1 texto individual (narrativa) integrando os elementos quem, quando, onde, o quê, como e respeitando uma sequência que contemple apresentação do cenário e das personagens, ação e conclusão. - Ler e escrever com significado - Escrever frases completas, respeitando relações de concordância entre os seus elementos. - Redigir textos, utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados: retomas nominais e pronominais; adequação dos tempos verbais; conectores discursivos. - Realizar a revisão textual individual e a pares; - Estimular a comunicação entre pares; 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização do espaço para a exposição do tapete de aluno para professor; - Distribuição das fichas para que os alunos analisem os comentários realizados ao seu trabalho; - Esclarecimento de dúvidas existentes no processo de criação textual através do portefólio individual e em meio de aprendizagem centrada no aluno. - Orientação de aprendizagens através de conversas individuais com os alunos para aferir o nível de dificuldades apresentadas na realização das tarefas solicitadas; - Dinâmica de aprendizagem com o jogo e papéis “Faz de conta que sou revisor de textos” para o início da revisão textual dos alunos, inicialmente de forma individual e posteriormente a pares através da grelha de análise do portefólio individual de acordo com o ano de escolaridade (pares de alunos de 3º ano e pares de alunos do 4º ano); - Explicação de dicas e estratégias de leitura e argumentação aos alunos para a preparação da apresentação individual dos seus textos à turma na sessão seguinte. - Arrumação do material do projeto e da sala de aula para a sessão seguinte pelos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tapete de histórias e acessórios do mesmo - Computador, quadro interativo, colunas e internet, - Máquina de filmar - pen drive com o material digital criado para o projeto - 5 exemplares das seguintes: Produção de texto – passo a passo; Art Journaling; Recolha musical; Lengalengas, tava línguas e poemas e Técnicas de animação de contos; -Portefólio individual -Máquina fotográfica - Crachá do silêncio	Local: Sala de aula Duração: 1 hora Língua Portuguesa

Planificação das sessões

Sessão/ Situação pedagógica	Objetivos	Estratégias/metodologias	Recursos necessários	Tempo e local
Sessão n 4 Apresentação da mala viajante (criação de artes plásticas) Apresentação das narrativas individuais (oralidade)	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar ambientes de aprendizagem que possibilitem o vencer de obstáculos pessoais e a capacidade e afirmação das suas ideias, escolhas ou opiniões a um grupo, através de exercícios de leitura. - Estimular a comunicação entre grupo - Cultivar o gosto da leitura e pela produção escrita. - Proporcionar aos alunos situações pedagógicas que lhes permita desenvolver reflexões pessoais, capacidade argumentativa e respeito pelos trabalhos ideias e opiniões dos outros; - Aumentar a frequência de interações verbais na turma; - Demonstrar a importância da argumentação como ferramenta útil à obtenção de emprego e à defesa das suas ideias na sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização do espaço para exposição do tapete aluno/aluno; - Apresentação e explicação da mala viajante, dos seus materiais e dos seus objetivos (criar em arte plástica adereços para contribuir para a animação da história no tapete) - Exposição do tapete, para facilitar a animação da história; - Distribuição do portefólio individual - Início das apresentações dos textos individuais – leitura da narrativa individual e discussão dos resultados obtidos recorrendo à argumentação pessoal do escritor, do revisor e de outros alunos num seguimento das indicações da tabela de orientação de construção de texto no portefólio individual - Realização de sorteio para aferir ordem de trabalho na mala viajante - Arrumação do material do projeto e da sala de aula para a sessão seguinte pelos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tapete de histórias e acessórios do mesmo - Máquina de filmar -Portefólio individual -Máquina fotográfica - Mala viajante: caixa com diverso material para criações de arte plástica (carimbos, cola, lápis, aguarelas, missangas, autocolantes, guardanapos decorativos, pinceis...) - Máquina de filmar - Máquina de fotografar 	Local: Sala de aula Duração: 1h30 hora (Língua Portuguesa)

Planificação das sessões

Sessão/situação pedagógica	Objetivos	Estratégias/metodologias	Recursos necessários	Tempo e local
<p>Sessão n 5</p> <p>Continuação da apresentação das narrativas individuais. Votação da história vencedora. Início da construção do texto em modo cooperativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar ambientes de aprendizagem que possibilitem o vencer de obstáculos pessoais e a capacidade e afirmação das suas ideias, escolhas ou opiniões a um grupo, através de exercícios de leitura. - Estimular a comunicação entre grupo - Cultivar o gosto da leitura e pela produção escrita. - Proporcionar aos alunos situações pedagógicas que lhes permita desenvolver reflexões pessoais, capacidade argumentativa e respeito pelos trabalhos ideias e opiniões dos outros; - Aumentar a frequência de interações verbais na turma; - Formar para a consciência de identificação de inferências: tempo, lugar, espaço, ação, objetos, causa- efeito; <p>Mobilizar conhecimentos através da leitura e escrita: escrever com correção ortográfica; utilização de pontuação adequada e coerência entre as frases e o assunto intencionado;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Implementar estratégias com vista à preservação de ideias próprias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização do espaço de aprendizagem com o tapete exposto pelos alunos; - Apresentação e explicação da tabela a afixar no painel de parede; - Distribuição do portefólio individual - Continuação das apresentações das narrativas individuais; - Distribuição do crachá do silêncio para a realização da votação dos textos; - Início do aperfeiçoamento do texto selecionado pelo grupo em modo colaborativo e recorrendo à mobilização de conhecimentos gramaticais dos alunos, com o apoio do quadro interativo. - Registo na tabela 1 das tarefas realizadas; - Arrumação do material do projeto e da sala de aula para a sessão seguinte pelos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tapete de histórias e adereços - Computador com acesso à Internet - Portefólio individual - Crachá do silêncio - Tabela 1 em cópia A3 <p>“Tarefas a realizar pra o bom funcionamento da sessão de tapete de histórias”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Máquina de filmar - Máquina de fotografar 	<p>Local: Sala de aula</p> <p>Duração: 3 horas</p> <p>(2 Língua Portuguesa, 1 Expressão musical)</p>

Planificação das sessões

Sessão /situação pedagógica	Objetivos	Estratégias/metodologias	Recursos necessários	Tempo e local
<p style="text-align: center;">Sessão n 6</p> <p>Continuação do aperfeiçoamento do texto em modo cooperativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cultivar o gosto da leitura e pela produção escrita através da compreensão dos procedimentos de escrita: planificação, composição e revisão textual - Mobilizar conhecimentos em grupo para uma redação correta, atendendo à Correção ortográfica, pontuação, uso de diálogos, aos encadeamentos lógicos das frases, ao uso de vocabulário adequado e específico dos temas tratados no texto. - Aumentar as frequências verbais dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização do espaço de aprendizagem com a distribuição do material necessário à sessão; - Apresentação e explicação da funcionalidade da Tabela 2. - Registo no texto em revisão do nome dos alunos para criar motivação na participação do texto. - Explicação da necessidade de cumprir os objetivos propostos no tempo indicado. - Afixação no painel de parede de uma cópia do texto coletivo para que os alunos possam fazer a cópia fora das sessões caso o pretendam. - Arrumação do material do projeto e da sala de aula para a sessão seguinte pelos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador com acesso à Internet - Portefólio individual - Folha em branco para cópia - Máquina de filmar - Máquina de fotografar - Tabela 2 : “ Grelha de análise dos objetivos de Língua Portuguesa a cumprir no projeto” 	<p style="text-align: center;">Local: Sala de aula</p> <p style="text-align: center;">Duração: 1H 30</p> <p style="text-align: center;">Língua Portuguesa</p>

Planificação das sessões

Sessão/ situação pedagógica	Objetivos	Estratégias/metodologias	Recursos necessários	Tempo e local
<p>Sessão n 7</p> <p>Continuação do aperfeiçoamento do texto em modo colaborativo</p> <p>Ensaio de música “Na quinta do tio Manel” – voz e flauta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cultivar o gosto da leitura e pela produção escrita através da compreensão dos procedimentos de escrita: planificação, composição e revisão textual - Mobilizar conhecimentos em grupo para uma redação correta, atendendo à correção ortográfica, pontuação, uso de diálogos, aos encadeamentos lógicos das frases, ao uso de vocabulário adequado e específico dos temas tratados no texto. - Aumentar as frequências verbais dos alunos; - Saber utilizar os códigos e linguagens artísticas, as técnicas necessárias à execução da arte, os instrumentos/objetos necessários bem como a sensibilidade estética pessoal/grupal para a criação do projeto. - Utilizar músicas como forma de enriquecimento do texto em aperfeiçoamento 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização do espaço de aprendizagem com a distribuição do material necessário à sessão; - Continuação do aperfeiçoamento o texto em modo colaborativo - Estudo em grupo da pauta para flauta da melodia “ Na quinta do Tio Manuel” : as notas, a duração das figuras, o ritmo - Prática em flauta. - Arrumação do material do projeto e da sala de aula para a sessão seguinte pelos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador com acesso à Internet - Portefólio individual - Flauta de bisel - Máquina fotográfica - Máquina de filmar - Fotocópias com a pauta da música “Na quinta do tio Manuel” 	<p>Local: Sala de aula</p> <p>Duração: 3 horas</p> <p>(2 Língua Portuguesa, 1 Expressão musical)</p>

Planificação das sessões

Sessão	Objetivos	Estratégias/metodologias	Recursos necessários	Tempo e local
<p>Sessão n 8</p> <p>- Apresentação e das tabelas de registo/observação: 3 e 4; Continuação do aperfeiçoamento do texto; Dinâmicas para trabalho de grupo</p>	<p>- Explorar a palavra escrita e lida (interpretada), falada (ritmo e intenção) e cantada (sonorização) como meio de transmissão de sentimentos, reflexão de discurso e transmissão de ideias</p> <p>- Participar ativamente na gestão de materiais, recursos humanos e equipamentos coletivos para criação de um objeto/peça artística numa atitude de construção de aprendizagens comuns e de forma enriquecedora</p> <p>- Promover a expressividade pessoal, a consciência ética, sua e do grupo, o sentido estético do indivíduo.</p>	<p>- Organização do espaço de aprendizagem com a distribuição do material necessário à sessão;</p> <p>- Apresentação e explicação da funcionalidade das novas tabelas de registo/observação: 3 e 4.</p> <p>- Continuação do aperfeiçoamento o texto em modo colaborativo</p> <p>- Dinâmica de grupo para a constituição de equipas de trabalho (crianças com olhos azuis, com meias brancas, com cabelo castanho, com inicial do nome em M, etc.) com atribuição de cartões elaborados para o efeito;</p> <p>- Exploração dos elementos constituintes do portefólio de grupo: carta aos alunos, grelhas de registo;</p> <p>- Arrumação do material do projeto e da sala de aula para a sessão seguinte pelos alunos.</p>	<p>- Computador com acesso à Internet</p> <p>- Portefólio individual</p> <p>- Portefólio de grupo</p> <p>- Flauta de bisel</p> <p>- Máquina fotográfica</p> <p>- Máquina de filmar</p> <p>- Tabelas de registo/observação: 3- “Metas a cumprir até ao final do projeto” ; 4- “Frequência de participação no texto coletivo”</p> <p>- Cartões em cartolina impressos com o nome dos grupos de trabalho: “Tapete de histórias”; “Velhinho”; “Velhinha”, “Horta” e “Animais”;</p>	<p>Local: sala de aula</p> <p>Duração: 1h30</p>

Planificação das sessões

Sessão /situação pedagógica	Objetivos	Estratégias/metodologias	Recursos necessários	Tempo e local
Sessão n 9 Trabalho de grupo: enriquecimento do texto e apresentação dos resultados	<ul style="list-style-type: none"> - Criar contextos em que as crianças compreendam a contextualização da escrita e a sua dimensão integradora para uma motivação para a aprendizagem. - Trabalhar a produção de 1 texto para a dinamização artística do tapete de histórias. - Desenvolver contextos educativos com situações de mobilização de conhecimentos adquiridos - Educar para a criatividade, e autoexpressão, capacidade argumentativa e tomada de decisões individuais e em grupo; - Consultar material escrito e sabedoria do grupo com o objetivo de compreender estas atividades como importantes para a melhoria da qualidade de uma produção escrita. - Promover ambientes de aprendizagem autónomos, centrados na auto pesquisa e na valorização e compreensão da aprendizagem colaborativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização do espaço de aprendizagem com a organização de mesas, a distribuição do material necessário ao trabalho de grupo, e a exposição do tapete de histórias. - Trabalho de pesquisa e enriquecimento do texto com o recurso a ideias para a sua animação artística do mesmo (lengalengas, adivinhas, provérbios, músicas, dança etc); - Apresentação oral e discussão dos resultados obtidos em grupo. - Arrumação do material do projeto e da sala de aula para a sessão seguinte pelos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tapete de histórias - Portefólio de grupo - Máquina fotográfica - Máquina de filmar - 5 exemplares das sebtas: Produção de texto – passo a passo; Art Journaling; Recolha musical; Lengalengas, tava línguas e poemas e Técnicas de animação de contos; 	Local: Sala de aula Duração: 1h30 Língua Portuguesa

Planificação das sessões

Sessão/ situação pedagógica	Objetivos	Estratégias/metodologias	Recursos necessários	Tempo e local
Sessão n 10 Apresentação das tabelas 5,6 e 7; entrega de apreciação qualitativa; Início dos ensaios	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar das potencialidades individuais e criativas do corpo (voz, silêncios, atitudes corporais) e objetos (máscaras, fantoches, marionetas, brinquedos...) do movimento da sonorização da visualização do contacto e potencialidades da utilização de recursos áudio, visuais, táteis e plásticas; - Investigar a palavra escrita e lida (interpretada), falada (ritmo e intenção) e cantada (sonorização) como meio de transmissão de sentimentos, reflexão de discurso e transmissão de ideias; - Desenvolver estratégias que proporcionem a reflexão sobre a participação ativa no projeto bem como a criação de motivação para a persistência; 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização do espaço de aprendizagem para o início dos ensaios - Apresentação e explicação da funcionalidade das tabelas de observação/registo: 4,5e 6. - Entrega da apreciação qualitativa individual do resultado do trabalho efetuado pelo aluno até ao momento presente com objetivo de manter a motivação e persistência na participação do projeto bem como o respeito pelos que não concretizaram; - Delimitação de funções executivas de cada aluno na apresentação - Início dos ensaios com recurso à exploração crítica do texto e dos movimentos, sons e objetos para a a animação artística do tapete através da produção textual criada. - Ensaio de animação de tapete: colocação e entoação da voz nos diálogos e na restante narrativa - Arrumação do material do projeto e da sala de aula para a sessão seguinte pelos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tapete de histórias e adereços - Computador com coluna - Sebentas - Pen drive “Recolha musical” - Portefólio de grupo - Flauta de bisel - Instrumental orff - Instrumentos não convencionais - Envelope individual com apreciações qualitativas aos alunos; - Tabelas de observação/registo 5- “Dramatização da história no tapete”; -6- “Companhia de teatro” -7- “Tabela de registo dos sons para a história no tapete” 	<p>Local: sala de aula e pátio coberto</p> <p>Horário: 2 horas</p>

Planificação das sessões

Sessão/ Situação pedagógica	Objetivos	Estratégias/metodologias	Recursos necessários	Tempo e local
Sessão n 11 Ensaio Realização da prova de leitura do fim do 4º ano	<ul style="list-style-type: none"> - Educar para a criatividade, e autoexpressão, capacidade argumentativa e tomada de decisões individuais e em grupo; - Proporcionar aos alunos situações pedagógicas que lhes permitam desenvolver atitudes e valores necessárias a uma maior capacidade interventiva e autoanálise para uma sociedade de conhecimento: autonomia nas aprendizagens, pontualidade, aprendizagem colaborativa, reflexão pessoal, capacidade argumentativa, respeito pelos outros, espírito de iniciativa, criatividade, responsabilidade - Aumentar contextos de aprendizagem onde os alunos possam compreender o propósito social da escrita e experienciar competências ao nível de autonomia, responsabilidade, convivência entre pares bem como cooperação e capacidade de tomada de decisões. - Criar contextos em que as crianças compreendam a contextualização da escrita e a sua dimensão integradora para uma motivação para a aprendizagem. - Realizar testes de compreensão leitora para aferir se o projeto promoveu o aumento de competências de literacia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização do espaço de aprendizagem para o ensaio (pátio coberto) - Realização da prova de leitura do fim do 4º ano (sala de aula) - Ensaio: discussão da seleção de melodias apresentadas pelo professor para a o texto criado; - Seleção da sonoplastia das várias partes do conto; - Reflexão acerca da adequação das lengalengas, poemas, canções contidos nas sebetas e nos cartões do tapete de histórias, os movimentos rítmicos; a expressão corporal - Arrumação do material do projeto e da sala de aula para a sessão seguinte pelos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tapete de histórias e adereços - Computador com colunas de som; - Sebetas - Pen “Recolha musical” - Portefólio de grupo - Flauta de bisel - Instrumental orff - Instrumentos não convencionais - Prova de compreensão leitora (situação final) 	Local: Sala de aula e pátio coberto Duração: 2 horas (Língua Portuguesa)

Planificação das sessões

Sessão / Situação pedagógica	Objetivos	Estratégias/metodologias	Recursos necessários	Tempo e local
<p>Sessão n 12</p> <p>Preenchimento de instrumentos de avaliação; Ensaio geral</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Permitir atividades que desenvolvam a consciência da importância da leitura e da escrita através das artes. - Perceber qual o impacto que ludicidade de um tapete de histórias poderá ter para o cumprimento de objetivos do programa de 1º ciclo nomeadamente ao nível da Língua Portuguesa (mobilização de conhecimentos, interpretação de enunciados e composição textual) das expressões artísticas e desenvolvimento pessoal e social. - Compreender a importância do carácter lúdico do tapete de histórias como coadjuvante na concretização de ideias e motivação para a leitura e produção escrita. - Desenvolver a capacidade de comunicar através de uma linguagem artística. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização do espaço de aprendizagem para o ensaio (pátio coberto) - Delimitação da movimentação dos intervenientes e objetos com tapete na apresentação final - Reflexão com os alunos acerca de estratégias de apresentação e animação de público: movimentos, sons criados, objetos que provoquem sensações aos espectadores... - Delimitação final das funções executivas de cada aluno na apresentação; - Realização do questionário de pergunta aberta e continuação do preenchimento do Plano Individual e Colaborativo-Pontos 2,3,4,5,6; - Preenchimento pelo professor de aluno a aluno das tarefas apontadas na Tabela 8; - Arrumação do material do projeto e da sala de aula para a sessão seguinte pelos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Questionário de pergunta aberta - Portefólio de grupo - Tripé + máquina de filmar - Tabelas - Tapete de histórias e adereços - Computador com colunas de som; - Sebentas: Técnicas de animação de contos - Pen “Recolha musical” - Portefólio de grupo - Flauta de bisel - Instrumental orff - Instrumentos não convencionais - Artes plásticas criadas pelos alunos - Tabela 8 “Tabela de responsabilidade e participação” 	<p>Local: Sala de aula e pátio coberto</p> <p>Duração: 3 horas (2 Língua Portuguesa, 1 Expressão Musical)</p>

Planificação das sessões

Sessão / Situação pedagógica	Objetivos	Estratégias/metodologias	Recursos necessários	Tempo e local
<p>Sessão n 13</p> <p>Apresentação à comunidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrar a transversalidade da Língua Portuguesa, da cidadania e das artes - Permitir aprofundamento de laços entre a comunidade escolar e comunidade local ou familiar; - Desenvolver a capacidade de comunicar através de uma linguagem artística. - Apresentar um espetáculo artístico recorrendo à criação literária, expressão musical, artes plásticas, dramáticas e dança. - Aplicar em contexto de lazer as potencialidades dos jogos de papéis: “Faz de conta que sou: escritor/a, bailarino/a, narrador/a, técnico/a de som, ator/atriz; animador/a de público; cameram...” 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão final das funções executivas de cada aluno na apresentação; - Reflexão final com os alunos acerca da importância das aprendizagens conseguidas e do trabalho realizado; - Agradecimento ao grupo pela participação no projeto Tapete de histórias; - Organização do espaço para a apresentação pelos alunos; - Apresentação à comunidade; 	<ul style="list-style-type: none"> - Questionário de pergunta aberta - Portefólio de grupo - Tripé + máquina de filmar - Tabelas - Tapete de histórias e adereços - Computador com colunas de som; - Sebentas: Técnicas de animação de contos - Pen “Recolha musical” - Portefólio de grupo - Flauta de bisel - Instrumental orff - Instrumentos não convencionais - artes plásticas criadas pelos alunos 	<p>Local: Sala de aula e sala polivalente do clube desportivo “Lagonense”</p> <p>Duração: 3 horas (2 Língua Portuguesa, 1 Expressão Musical)</p>

ANEXO 7

Sebentas

TEAR -
VAN

PINTURA DE
GOGH



Profissões e nomes

(livro 1)

[illegible]

Ó ferreiro guarda a filha

Ó ferreiro guarda a filha
Não a ponhas à janela
Que anda aí um rapazinho
Que não tira os olhos dela

Vai tu, vai tu, vai ela
Vai tu p'ra casa dela

És do meu gosto
És da minha opinião
Hei-de amar a moreninha
Da raíz do coração

Ó ferreiro guarda a filha
Não a ponhas ao postigo
Que anda aí um rapazinho
Que a quer levar consigo

Vai tu, vai tu, vai ela
Vai tu p'ra casa dela

És do meu gosto
És da minha opinião
Hei-de amar a moreninha
Da raíz do coração

Ó ferreiro guarda a filha



Não a ponhas ao portal
Que anda aí um rapazinho
Que a quer por bem ou mal

Vai tu, vai tu, vai ela
Vai tu p'ra casa dela

Mestre André



(velho guitarrista cego – Picasso)

Foi na loja do Mestre André
que eu comprei um pifarito
tiro, liro, lir'um pifarito

REFRÃO

Ai olé, ai olé,
Foi na loja do Mestre André
Ai olé, ai olé,
Foi na loja do Mestre André

Foi na loja do Mestre André
 que eu comprei um pianinho
 plim plim plim, um pianinho
 tiro, liro, lir'um pifarito

REFRÃO

Foi na loja do Mestre André
 que eu comprei um tamborzinho
 tum tum tum, um tamborzinho
 plim plim plim, um pianinho
 tiro, liro, lir'um pifarito

REFRÃO

Foi na loja do Mestre André
 que eu comprei uma campainha
 tlim tlim tlim, uma campainha
 tum tum tum, um tamborzinho
 plim plim plim, um pianinho
 tiro, liro, lir'um pifarito

Passa, passa Gabriel

Passa, passa Gabriel
 todo o mundo passa
 passa, passa Gabriel,
 todo o mundo passa;
 os (pescadores) fazem assim
 Ai, ai, ai, ai, todo o mundo passa
 Passa, passa Gabriel

Passa, passa, Gabriel

todo o mundo passa
passa, passa Gabriel
todo o mundo passa
os (camponeses) fazem assim.
Ai, ai, ai, ai, todo o mundo passa.

Ora bate padeirinha



Ora bate Padeirinha,
Ora bate o pé no chão!
Ora bate Padeirinha,
no meu terno coração!

Fui à fonte para te ver,
ao rio para te falar,
nem na fonte nem no rio,
te pude encontrar!



Já passei a roupa a ferro

Já passei a roupa a ferro
Já passei o meu vestido
Amanhã vou-me casar
E o Manel é meu marido.
O Manel é meu marido
O Manel é quem me adora
O Manel é quem me leva
Da minha casa p' ra fora.

Da minha casa p' ra fora
Da minha casa p' ra dentro
O Manel é quem me leva
No dia do casamento.

Refrão

Todos me querem
eu quero só um
quero o meu amor
não quero mais nenhum
Todos me querem
eu quero alguém

quero o meu amor
não quero mais ninguém

Quero, eu quero, eu quero, eu quero
Amanhã vou me casar
Já passei a roupa a ferro

Já passei a roupa a ferro
já passei o meu vestido
Amanhã vou-me casar
e o Manel é meu marido

Os olhos da Marianita

Os olhos da Marianita
São verdes cor do limão.
Os olhos da Marianita São verdes cor do limão. Ai sim,
Marianita, ai sim,
Ai não, Marianita, ai não.
Ai sim, Marianita, ai sim,
Ai não, Marianita, ai não.
Os olhos da Marianita
São pretos cor do carvão.
Os olhos da Marianita
São pretos cor do carvão.
Ai sim, Marianita, ai sim, Ai não, Marianita, ai não.
Ai sim, Marianita, ai sim, Ai não, Marianita, ai não.



Tia Anica de Loulé

Tia Anica, tia Anica,

Tia Anica de Loulé,

A quem deixaria ela

A caixinha do rapé?

Refrão

Olé, olá! Esta moda não 'stá má.

Olá, olé! Tia Anica de Loulé.

Tia Anica, tia Anica,

Tia Anica da Fuzeta,

A quem deixaria ela

A barra da saia preta?

Refrão

Tia Anica, tia Anica,

Tia Anica de Aljezur

A quem deixaria ela

A barra da saia azul?

Tia Anica, tia Anica,

Tia Anica do Algoz

A quem deixaria ela

A caixa do pó -de -arroz.?

Refrão

Tia Anica, tia Anica,

Tia Anica de Alportel,

A quem deixaria ela

A barra do seu mantel?



Na quinta do tio Manel

Na quinta do tio

Manel Na quinta do

Tio Manel ia ia ô

Há patinhos a granel ia ia ô

Quá-quá-quá-quá-

quá Na quinta do

Tio Manel ia ia ô

Há vaquinhas a granel ia ia ô

Mu-mu-mu-mu-mu



O carpinteiro

Eu tenho um martelo

Para martelar,

Trás, trás, trás, trás, trás,

Eu já sei pregar.



Eu tenho uma lixa, para alisar,

Ch, ch, ch, ch, ch eu já sei lixar.

Eu tenho uma serra, para trabalhar

Crr, crr, crr, crr, crr, crr, eu já sei serrar.

Jardim da Celeste

Fui ao jardim da Celeste, giroflé, giroflá,

fui ao jardim da Celeste, giroflé, flé, flá.

O que foste lá fazer? giroflé, giroflá

O que foste lá fazer? giroflé, flé, flá.

Fui lá buscar uma rosa, giroflé, giroflá,

Fui lá buscar uma rosa, giroflé, flé, flá.

Para quem é essa rosa, giroflé, giroflá,

Para quem é essa rosa, giroflé, flé, flá.

È para a menina (Ana),



Oh Laurindinha vem à janela

Oh Laurindinha, vem à janela.

Oh Laurindinha, vem à janela. Ver o teu amor, (ai ai ai) que ele vai p'ra guerra.

Ver o teu amor, (ai ai ai) que ele vai p'ra guerra.

Se ele vai pra guerra, deixá-lo ir.

Se ele vai pra gurerria, deixá-lo ir.

Ele é rapaz novo, (ai ai ai) ele torna a vir.

Ele é rapaz novo, (ai ai ai) ele torna a vir.



Ele torna a vir, se Deus quiser.

Ele torna a vir, se Deus quiser. Ainda vem a tempo, (ai ai ai) de arranjar mulher.

Ainda vem a tempo (ai ai ai) de arranjar mulher.

Ó Rosa arredonda a saia

A

Ó Rosa, arredonda a saia,

E7

Ó Rosa, arredonda-a bem!

Ó Rosa, arredonda a saia,

A

Olha a roda que ela tem!

Olha a roda que ela tem,

Olha a roda que ela tinha!

Ó Rosa, arredonda a saia,

Que fique bem redondinha!

[Refrão]

A saia que traz vestida,

É bonita e bem feita, Não é curta, nem comprida, Não é larga, nem estreita.



A moda da Rita

Esta é que era a moda,

Que a Rita cantava. (bis)

Lá na praia nova olaré

Ninguém lhe ganhava (bis)

Ninguém lhe ganhava

Ninguém lhe ganhou (bis)

Esta é que era a moda olaré

Que a Rita cantou (bis).

Larau – larito

Uma vez uma pastora

Larau - Larau - Larito

Com leite do seu gado

Mandou fazer um queijo

Mas o gato espreitava

Larau - Larau - Larito

Mas o gato espreitava



Com o sentido no queijo

E aqui metia a pata

Larau - Larau - Larito

E aqui metia a pata

E além o focinhito

A pastora de zangada

Larau - Larau - Larito

A pastora de zangada

Foi fechar o seu gatito

E aqui termina a história

Larau - Larau - Larito

E aqui termina a história

Da pastora e do gatito

Gato solitário

Era um gato solitário

Que vivia num telhado

Era tão desconfiado

Que me olhava, só de lado

Mas um dia com cuidado

Lá desceu do seu telhado

Dei-lhe um pratinho de leite

E comigo ele ficou, comigo ele ficou



Sra. D. Anica



Sra. D. Anica venha abaixo ao
seu jardim

Venha ver as lavadeiras a
fazer assim - assim

Venha ver as costureiras a
fazer assim - assim

Venha ver os jardineiros a
fazer assim - assim

Venha ver os sapateiros a
fazer assim - assim

Era uma velha

Era uma velha que vivia numa ilha.

Era uma velha que vivia numa ilha.

E tinha um gato com olhos cor de ervilha.

E tinha um gato com olhos cor de ervilha.

Mas esse gato gato era muito lambareiro.

Mas esse gato gato era muito lambareiro.

Andava sempre, andava sempre ao cheiro.

Andava sempre, andava sempre ao cheiro.

Mas certo dia sem a velha dar por isso.

Mas certo dia sem a velha dar por isso.

Foi à cozinha e comeu o chouriço.

Foi à cozinha e comeu o chouriço.

O velho chega, chega p'ra jantar.

O velho chega, chega p'ra jantar.

E vê a velha na cama a soluçar.

E vê a velha na cama a soluçar.

Mas ó mulher o que tens o que foi isso.

Mas ó mulher o que tens o que foi isso.

Foi o nosso gato que nos comeu o chouriço.

Foi o nosso gato que nos comeu o chouriço.

O velho pega, pega num cacete.

O velho pega, pega num cacete.

E põem o gato a andar de rabanete.

E põem o gato a andar de rabanete.



Josézito

Josézito, já te tenho dito
Já te tenho dito

Que não é bonito
Andares m'enganar

Josézito
Já te tenho dito

Que não é bonito
Andares m'enganar

Chora agora

Josézito chora
Que me vou embora

P'ra não mais voltar
Chora agora

Josézito chora
Que me vou embora





"Farmyard Friends"
Edgar Hunt

Animais

(livro 2)

Índice (nome da música)	Número da página

Fungágá da bicharada

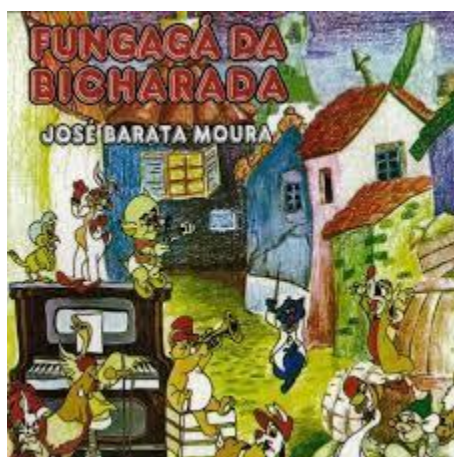
José Barata Moura

[refrão]

É o fungágá, fungágá da bicharada É o fungágá, fungágá da bicharada
la la la la la la la ra la la

Vamos falar de animais e de como eles são
Do piriquito do gato e do cão
E outros mais também virão
Talvez uma girafa um macaco ou um leão

[refrão]



Vamos todos aprender como vive a bicharada
O que é um cardume e uma manada
Vamos ver não tarda nada
Quem é que afinal tem a voz bem afinada

[refrão]

Vamos também
descobrir uns amigos bestiais Bem diferentes dos habituais
E vamos rir até não poder mais
Com as palhaçadas dos amigos animais

O cuco na floresta

Eu ia na floresta

e pus-me a escutar

Por trás duma giesta

os cucos a cantar

Cu - cu, cu - cu, cu - cu, cu - ru, cu - cu

Cu - cu, cu - cu, cu - cu, cu - ru, cu - cu

A noite estava escura e não havia luar

Ouvia-se lá ao longe os lobos a uivar

Aú - Aú - Aú - Aú - Aú

Aú - Aú - Aú - Aú - Aú



Gato fabuloso

Tenho lá em casa um gato fabuloso

Muito inteligente e atencioso

Já fala francês e já conta até doze

Tenho lá em casa um gato fabuloso

Quando vê um rato escondido na cozinha

A roer o queijo que trouxe a madrinha Diz-lhe boa tarde com sotaque perfeito

Faz-lhe uma vénia e deseja bom proveito.

Quando bebe o leite antes de deitar
É com uma palhinha para não entornar
Nunca fala a mesa nem nunca lambe o prato Limpa os bigodes com um guardanapo.

O cão da vizinha ladra a bom ladrar
Quando vem á rua e o vê a passear
Mas ele indiferente nem olha para o lado
Estica o pescoço e vira-lhe o rabo.



Três porquinhos

Três porquinhos pequeninos
Foram todos passear
Encontraram outros três
E puseram-se a dançar
Lá-lá-lá-lá
Lá-lá-lá



Vaquinha

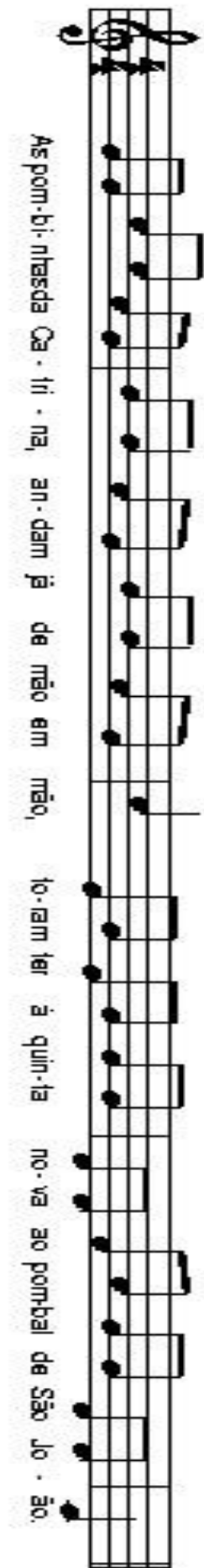
Era uma vaca leiteira
Não era uma vaca qualquer
Dava leite e manteiguinha
Era uma vaca tão fofinha
Dalão dalão dalão dalão
Um chocalho se comprou
E a vaquinha até gostou
Dava passeios pelo prado

Matava moscas com o rabo
Dalão dalão dalão dalão

As pombinhas da Catrina

As pombinhas da Catrina,
andam já de mão em mão,
foram ter à quinta nova,
ao pombal de S. João.
Ao pombal de S. João,

ao quintal da Rosalina
Minha mãe mandou-me à fonte,
eu parti a cantarinha.



As pombinhas da Catrina

Eu vi um sapo

Eu vi um sapo

Um feio sapo

Ali na horta

Com a boca torta Tu viste um sapo

Um feio sapo Tiveste medo

Ou é segredo

Eu vi um sapo

Com guardanapo

Estava a papar

Um bom jantar

Tu viste um sapo

Com

A encher o papo

o bicharoco Não te deu troco

Eu vi um sapo

Um grande sapo

Foi malcriado

Fiquei zangado

Tu viste um sapo

Um grande sapo

Deixa-o lá estar Vamos

brincar.

guardanapo E o que comia E o que fazia Eu vi um sapo A encher o papo Tudo
comeu Nem

ofereceu Tu viste um sapo



Papagaio louro

Andante

Pa - pa - gai - o lou - ro, ta - ca - ta - m'es - ta -
 le - va - bi - do - ra - mo - na - meu - do -

Papagaio loiro

Papagaio louro de bico dourado,
 leva-me esta carta ao meu
 namorado.

Ele não é frade nem homem casado, é
 rapaz solteiro lindo como um cravo.



Carlinhos Müller/AE

Armanda)

Os 3 gatinhos

Os 3 gatinhos Perderam os chapelinhos

Puseram-se a chorar:

Ó mamã querida

Os nossos chapelinhos

Não os podemos achar

Perderam os chapelinhos

Há que feios gatinhos

Então não vão brincar

Os 3 gatinhos Acharam os chapelinhos Puseram-se a cantar:

Ó mamã querida, Os nossos chapelinhos podemos achar Acharam os chapelinhos?

Ai, que lindos gatinhos...

Então já vão brincar Miau, Frou, Frou!

Miau, Frou, Frou!

Então já vão brincar



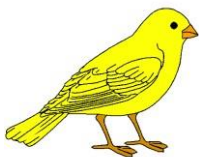
Um gato

Tenho um gato tão inteligente
Que fala com a gente
Mas ele é tão mau
Ensinei-lhe a dizer o meu nome
Mas ele chamou-me
E só fez; renhau nhau!



Passarinho

Passarinho que passou
Tão veloz a voar
Vem ver o gato
Como anda devagar



Porquinho

O porquinho foi à horta
E comeu uma bolota
O cão também lá quis ir
Mas fecharam-lhe a capota
É bem feita porque o cão
Tem mania que é espertalhão
Ão, Ão, fez o cão, Miau, Miau, fez o gato
Quá, Quá, fez o pato espertalhão



As mulheres do monte

As mulheres do monte

Quando vão à vila,

Levam cestos d'ovos, Galinhas em cima.

Duma vez a uma

Caiu-lhe a cestinha

Quebraram-se os ovos, Fugiu a galinha.

Chegando ao outeiro,

Pira, pira, pira

Quanto mais chamava Mais ela fugia.

A mulher do monte

A mulher do monte quando vai à vila

A mulher do monte quando vai à vila

Leva a cesta de ovos, e a galinha em cima

Leva a cesta de ovos, e a galinha em cima

Ao passar na ponte caiu a cestinha

Ao passar na ponte caiu a cestinha

Quebraram-se os ovos fugiu a galinha

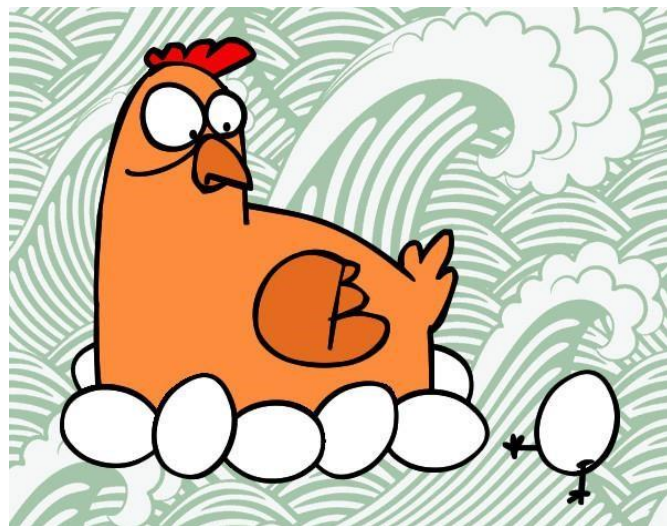
Quebraram-se os ovos fugiu a galinha

Chegando à cidade, pira, pira, pora

Chegando à cidade, pira, pira, pora

Mais ela chamava, mais ela ia embora

Mais ela chamava, mais ela ia embora



No alto daquele monte

No alto daquele monte

Está uma galinha

De manhã cacareja: cá-cá-cá-rá-cá!

Pôs um ovinho, tão redondinho,

Trá-lo cá, trá-lo cá, se não ela come-o já.

Trá-lo cá, trá-lo cá, se não ela come-o já.

Debaixo daquela couve está um caracol.

Que mora numa casca dura, mas tem corpo mole.

Tem dois olhinhos, em dois pauzinhos,

Caracol, caracol , anda-te estender ao sol.

Caracol, caracol , anda-te estender ao sol.

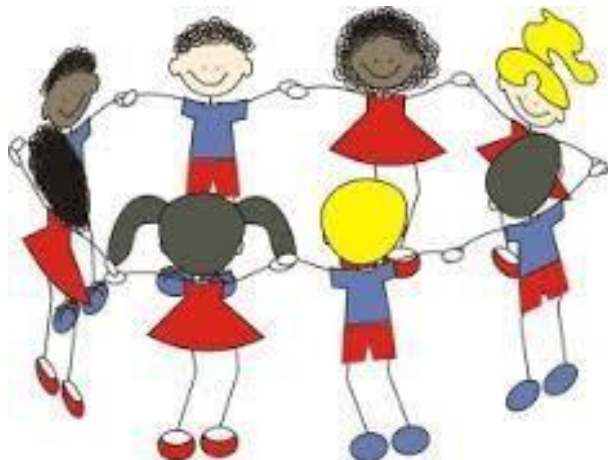
Meninas, meninos, vamos a roda formar,

Sejamos ligeirinhos que a dança vai começar.

Dá-me um sorriso, que eu dou-te a mão,

Como é bom, como é bom, saltitar de mão em mão.

Como é bom, como é bom, saltitar de mão em mão.



Galinhas

Doidas, doidas, andam as galinhas

Para por o ovo lá no buraquinho

Raspam, raspam, raspam

P'ra alisar a terra

Picam, picam, picam

Para fazer o ninho



Arrebita a crista o galo vaidoso

Có-có-ró-có-có

Canta refilão

E todo emproado com ar majestoso É o comandante deste batalhão.

Todos os patinhos

Todos os patinhos

Sabem bem nadar

Sabem bem nadar

Cabeça para baixo

Rabinho para o ar. bis)

Quando estão cansados

Da água vão sair

Da água vão sair

Depois em grande fila

P'ro ninho querem ir

Depois em grande fila

P'ro ninho querem ir

Ratinho foi ao baile

Ratinho foi ao baile
De cartola e jaquetão
Sapato de bico fino
E uma luva em cada mão
Encontrou uma carochinha
Que dançava no salão
Ratinho se aproximou
Aproximando a sua mão
Convidou-a para dançar
Ela respondeu que não
Carochinha estava noiva
E não quis complicação

Ratinho muito triste
Do fundo do coração
Pegou na sua cartola
Retirou-se do salão



Galo

O nosso galo é bom cantor

É bom cantor tem boa voz

A cauda do porco,

Está sempre a cantar

Có-có-ró, có-có-ró

Está sempre a cantar

Có-có-ró, có-có-ró

Está sempre a cantar

Có-có-ró, có-có-ró-có-có

Mas veio um dia e não cantou

Outro e mais outro e não cantou

Nunca mais se ouviu

Có-có-ró, có-có-ró

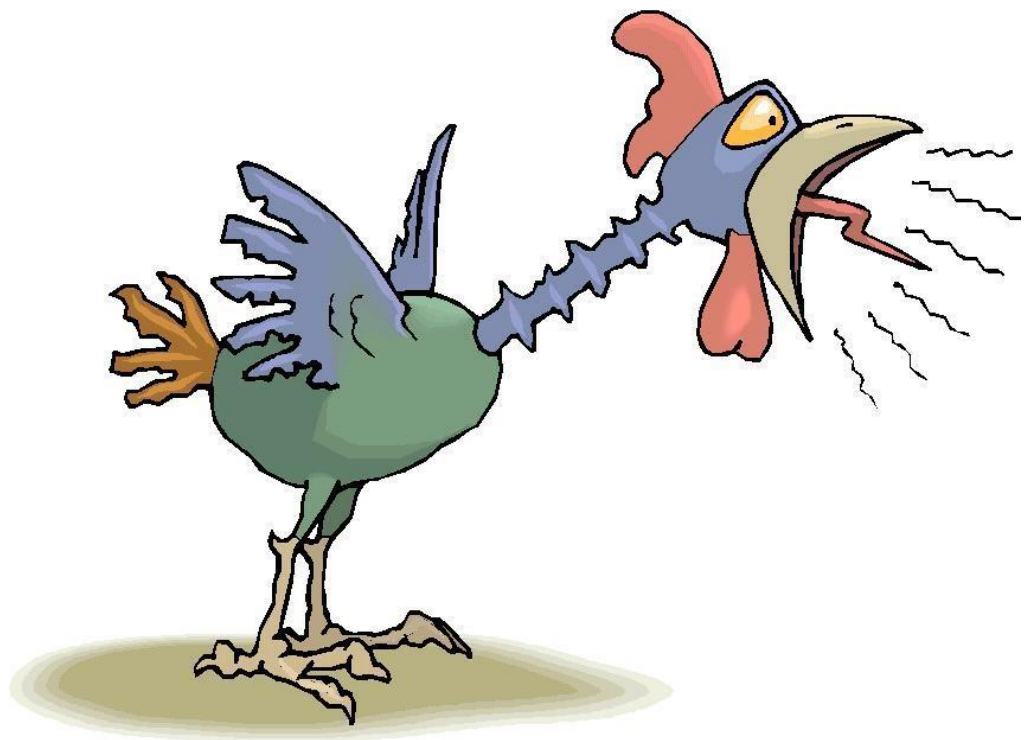
Nunca mais se ouviu

Có-có-ró, có-có-ró

Nunca mais se

ouviu

Có-có-ró, có-có-
ró-có-có



Que dia divertido

Que dia divertido

Qua vai ser para nós

Vamos passear na quinta

E visitar nossos avós

Ver o porquinho cor de rosa (roinc, roinc)

E a vaquinha malhada (Muuuhhh)

A galinha a por ovos (Có-có-ró)

A ovelha a correr apressada (Méeéé)

O avô prepara o trator (brum,brummmm)

Para alimentar o cavalo (Hiiiiih, hiiii)

A avó toca o sininho (Dlim, dlão)

Está na hora do intervalo (Uffff) **(bis)**

Um abraço apertado (abraçar)

E um beijinho catita (beijar)

Despedem-se a acenar os avós

(acenar)

Esperam a próxima visita. **(bis)**

(Marco Bento)



Meu pintinho amarelinho



Meu pintinho amarelinho
Cabe aqui na minha mão
Na minha mão
Quando quer comer bichinhos
Com seus pézinhos ele cisca o chão
Meu pintinho amarelinho
Cabe aqui na minha mão
Na minha mão
Quando quer comer bichinhos
Com seus pézinhos ele cisca o chão
Ele bate as asas, ele faz piu piu
Mas tem muito medo
É do gavião
Ele bate as asas, ele faz piu piu
Mas tem muito medo
É do gavião



Eu ouvi um passarinho

Eu ouvi um passarinho,
Às quatro da madrugada,
Cantando lindas
cantigas,
À porta da sua amada
Por ouvir cantar tão belo,
A sua amada chorou.
Às quatro da madrugada,
O passarinho cantou.
Às quatro da madrugada,
O passarinho cantou.
Alentejo terra santa,
Tudo é coberto de pão
Traz o ninho na
garganta
Lembra de bem a oração.
Traz o ninho na garganta
Lembra de bem a oração.
Cantando lindas
cantigas,
À porta da sua amada.



“
A

noite estrelada” de Van Gogh

**Fenómenos/ elementos da
natureza (livro 3)**

[illegible]

A chuva é um ping ping

A chuva é um ping ping
Constante e brincalhão
Ping-ping, ping-ping
Vai pingando e cai no chão.

Molha tudo, tudo molha,
Molha tudo no jardim
A gente quando se molha
Faz atchim, atchim, atchim!
Atchim!
(Elsa Cunha Rosa)



Inverno

A noite tão fria parece não querer,
que o sol apareça para nos aquecer...
Aos poucos o sol vai subindo no céu,
e o dia começa a nascer...
sacodem-se as árvores, esticam-se as folhas, e
o frio ajuda a acordar...
O dia começa, parece diferente...
é o Inverno que está a chegar...
(Margarida Fonseca Santos)



Sr. Sol

Oh senhor Sol, Sol
Senhor Sol Dourado
Brilha sobre mim!

Oh senhor Sol, Sol
Senhor Sol Dourado
“Girassóis” de Van Gogh

Escondido no jardim

As crianças estão a perguntar
Quando saís para irem
brincar

Oh senhor Sol, sol
Senhor Sol Dourado
Brilha sobre mim!
(tradicional)



Apanhar o trevo

Apanhar o trevo

Ó Maria, não te encolhas, Apanhar o trevo

O trevo de quatro folhas.

Quem está bem deixa-se estar

E eu não posso estar melhor;

Estou à beira de quem amo

Não há regalo maior



Apanhar o trevo

Não te encolhas, ó Maria

Apanhar o trevo

Até ao romper do dia.

Apanhar o trevo

O trevo do chão.

Apanhar o trevo

Na manhã de S. João.

O vento

Já o vento nos leva ao ar

Coradinha da cor da romã

Pé aqui, pé ali, pé além

Dá-me os teus braços, ó meu lindo bem

Ó que praias tão lindas, tão belas

Onde eu ia passear

Sentadinha na areia sozinha

A apanhar conchinhas do mar

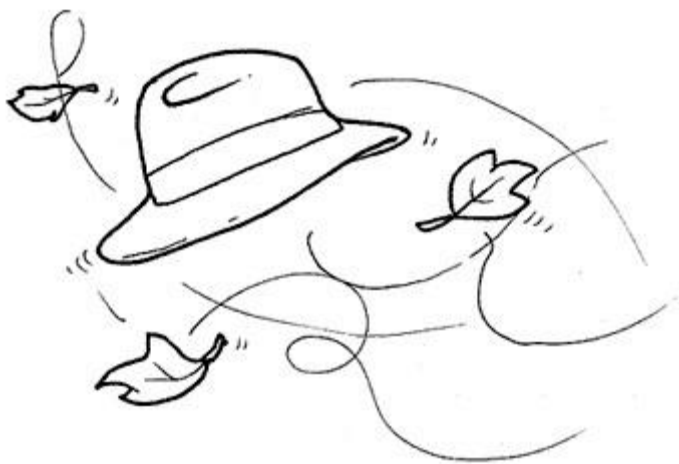
Não tinha vento

E o moleiro dizia:

Se eu invento o vento

O meu moinho lento

Ganha alento



Oliveirinha da serra

Oliveirinha da serra

O vento leva a flor.

Ó -i - ó - ai, só a mim

ninguém me leva,

Ó -i - ó - ai,

para o pé do meu amor!

Oliveira da serra

O vento leva a ramada.

Ó -i - ó - ai,

só a mim ninguém me leva,

Ó -i - ó - ai,

para o pé da minha armada.

Semente, sementinha

Semente, sementinha

Que da terra dá flor

Semente, sementinha

Verde, branca, ou de outra cor

Força, força, força p'ra nascer

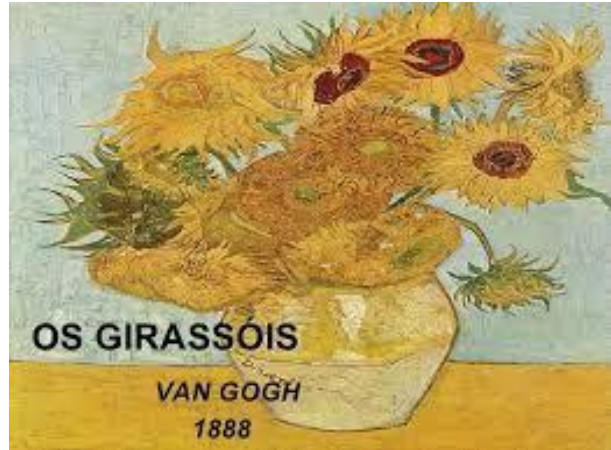
Ai que lindoa já vem a aparecer.



Girassol

Se um girassol
ao pôr do sol parece sorrir,
Pois fica com a certeza
que a noite está p'ra vir!
Olha o girassol
Diz adeus ao sol
Sorri tu também A noite é bem bonita,
O girassol que o diga.
Chega a noite e o luar,

Chega a hora de descansar.
Dorme em sossego que o dia já vai voltar
Se um girassol ao pôr do sol parece sorrir,
Pois fica com a certeza
que a noite está p'ra vir!
(Margarida Fonseca Santos)



Ó rama, ó que linda rama

Refrão

Ó rama ó que linda rama
Ó rama da oliveira
O meu par é o mais lindo
Que anda aqui na roda inteira

Que anda aqui na roda inteira
Aqui em qualquer lugar
Ó rama, ó que linda
rama Ó rama do olival.

Eu gosto muito de ouvir
Cantar a quem aprendeu,
Se ouvesse quem me ensinara
Quem aprendia era eu

Refrão

Não me inveja de quem tem
Carros parelhas e montes,

Verdes são os campos

Verdes são os campos
Da cor do limão,
Assim são os olhos Do meu coração.

Campo que te estendes
Com verdura bela,
Ovelhas que nela,
Vosso pasto tendes.

De ervas vos mantendes
Que traz o Verão
E outras lembranças Do meu coração.

Isso que comeis
Não são ervas não
São graças dos olhos
Do meu coração



Milho Verde

José Afonso

Milho verde, milho verde
Milho verde maçaroca
À sombra do milho verde
Namorei uma cachopa

Milho verde, milho verde
Milho verde miudinho
À sombra do milho verde
Namorei um rapazinho

Milho verde, milho
verde
Milho verde folha larga
À sombra do milho
verde
Namorei uma casada

Mondadeiras do meu
milho
Mondai o meu milho
bem Não olhais para o
caminho Que a merenda
já lá vem

Laranjinha

Olha a laranjinha



www.aquamilharpotais.blogspot.com

Laranjinha

Olha a laranjinha
Que caiu, caiu
Num regado de água

Foi ao chão ao ar. O meu amorzinho
Não veio ao jantar

Não veio jantar
Não veio ao almoço.
Olha a laranjinha
Foi ao chão ao poço.

São coradinhas

Eu dei-te duas maçãs
Que apanhei no meu quintal (bis)
São coradinhas, coradinhas são
São coradinhas do meu coração (bis)

São boas e madurinhas
Não te podem fazer mal (bis)
São coradinhas, coradinhas são
São coradinhas do meu coração (bis)



Come A Sopa, Vá Lá

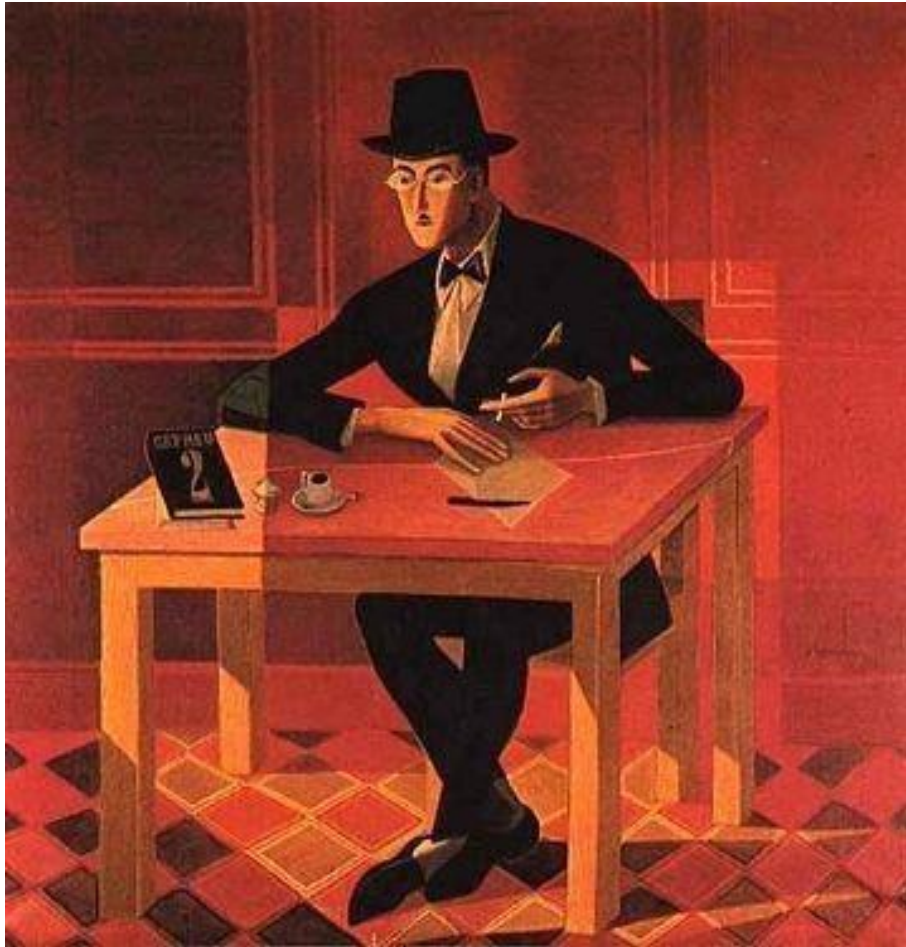
Quando a tua mãe
põe a sopa à tua frente
Torces o nariz e ficas mandrião
Inventas sempre uma desculpa diferente
Para não comer a sopa pela tua própria mão
Ou porque está fria ou porque está quente
Ou porque tens sono ou ficas doente
Ou porque tem massa ou porque tem grão
Porque tem espinafres com puré de feijão
Come a sopa, vá lá (bis)
Faz-te bem e ajuda-te a crescer
Come a sopa, vá lá
Com um garfo não dá
Tens de usar uma colher
Come a sopa, vá lá (bis)
Faz-te bem e ajuda-te a crescer
Come a sopa, vá lá
Com um garfo não dá
Tens de usar uma colher
Quando a tua mãe diz que
A sopa te faz bem
Tu acredita nela
Pois ela tem razão



Refrão

Uma bela sopa
Com tudo o que lá tem
Um dia vais concordar
Dá uma boa refeição
Sopa de cenoura
Batata ou lentilhas
Sopa de nabiça
D'arroz ou ervilhas
Sopa de tomate
De peixe de agrião
Toda a sopa é boa
Com sopinhas de pão
Refrão (3x)

Avó cantigas



Retrato de Fernando de Almada Negreiros

Ações e trava línguas

(livro 4)

Índice (nome da música)	Número da página

Ler e escrever

Ler e escrever

Histórias de encantar

Que me ajudam a crescer

Que me fazem imaginar (bis)

Posso aprender,

E segredos desvendar

Vem comigo ler

Podes comigo contar

Ler um livro é poder

Um novo mundo criar (bis)

(Fernando Paulo Gomes/Ricardo Monteiro)



Canção tola

Peguei no Arco-Íris

Juntei a Lua inteira

Fritei-os neste tacho

Com uma colher de
manteiga



Comi num prato o Sol Bebi num copo a chuva saltei num guardanapo E limpei-me a
esta luva

Encontrei este papel

Eu não sei o que fazer
E não sei a quem dizer
Mas preciso de contar
E por isso vou falar



Um papel aqui achei
E depressa me encontrei
Baralhado, pois então
Isto está uma confusão

Encontrei este papel
Atadinho num cordel
Um recado que dizia
Que uma prenda prometia (bis)

Cuqui Marracuchi

(Canção para descontrair quando se está farto de estudar
e que também serve para desentorpecer a língua)

Tuqui cuqui marracuchi tuqui cuqui raca
Rrra lala la ruquituqui va
Tuqui cuqui marracuchi paca moca taca
Fulipoqui trala vapa ta

Puqui puqui tutu
Puqui marracuchi
Toqui mochi rra la
Marracuchi trala

Nuqui nuqui fifi
Puqui marracuchi
Tati mofi rra la
Marracuchi zala

Tuqui cuqui marracuchi tuqui cuqui raca
Rrra lala la ruquituqui va
Tuqui cuqui marracuchi paca moca taca
Fulipoqui trala vapa ta



Referências

bibliográficas

<http://www.vagalume.com>.
<http://blogdaavo.blogspot.pt>
<http://alfarrabio.di.uminho.pt/cancioneiro/html/105.html>
<http://amusicaportuguesa.blogs.sapo.pt/maria-josevalerio-menina-dos->
<http://bloguedapatricia.blogs.sapo.pt/4554.html>
<http://natura.di.uminho.pt/~jj/musica/html/barata-moura-fungaga.html>
<http://www.letras.com.br/#!/maria-armanda/eu-vi-umsapo>
<http://www.angelfire.com/80s/traquinas/Links/cancoes.htm>
<http://lyrics-keeper.com/pt/avo-cantigas/come-a-sopa>

CARAVELA, Nuno Miguel (coord.) “ **Uma canção por semana**” (2ª edição), Edições Convite à Música, Santa Comba Dão ISBN 972-8637-43-8 SANTOS, Margarida Fonseca” **O segredo da floresta**” Genyus e Meios, Cantaestórias, ISBN 972-989-97240-0-6

MENESES José, et al. “ **As minhas expressões musical e dramática 3º e 4º anos**” (1ª edição) Edições Gailivro 2007, Vila Nova de Gaia

Cd :Vasconcelos, Maria de, “ As canções da Maria”

Trava Línguas

POESIA



Índice

Definições	3
-------------------	---

2

Lengalengas

O cão do senhor Anão	4
Oh Maria Cotovia	4
Tenho uma galinha	4
Zé camaré	5
O cuco cantou	5
Três, quatro a galinha e o pato	6

Trava línguas

O sapo	7
Seropico, pico	7
Pago o pato	
O tempo	8
O dedo mindinho	8
O rato roeu	8
Pardal	8
Sapo	9
Maria Cachucha	9
Mario Mora	9
Vaquinha VitóriaNinho de Mafagafos	10
A rata	10
O pintor português	10

Poesia

A gata parda	11
Pescador da barca bela	11
Sei de um ninho	12
Se	12

Referências bibliográficas	13
-----------------------------------	----

O que é uma Lengalenga?

. “Texto transmitido de geração em geração, constituído por palavras, geralmente repetições, conferindo rima -e lhe um carácter musical que facilita a rápida memorização



O que são trava-línguas?



“É uma popular expressão constituída por sequência de palavras cuja pronúncia se torna difícil (como *três tristes tigres*). Usa-se muitas vezes como passatempo”.

O que é poesia?

É uma arte tradicionalmente escrita em versos que pode recorrer a rimas de palavras.



O cão do senhor Anão



O cão do senhor Anão,
É muito comilão,
Chama-se Julião
E esfrega o nariz no chão
Quando está zangado
Com o senhor Anão.
É muito amigo

Do senhor João
A quem da a sua pata
À mão

E o pobre do senhor Anão
Fica refilão
A ele não lhe dá
A pata à mão

Oh Maria Cotovia



Põe-te de pé
Que já é dia.
Senão vem
O bicho mau
Que te come o bacalhau.

Tenho uma galinha

Tenho uma galinha
Chamada Estrelinha
Metade é tua, metade é minha.



Zé Camaré



Zé Camaré

Põe os gatos

À maré

A tocar a concertina

Dlim – Dlão

O cuco cantou

O cuco cantou

O mês de Abril chegou

E o cuco já cantou

Cu, cú, cú, cú. O cuco já cantou.



Três, quatro a ⁵ galinha e o pato

Um, dois, três, quatro

A galinha mais o pato

Fugiram da capoeira

Foi atrás a cozinheira

Que lhes deu com
um sapato

Um, dois,
três, quatro

Um e dois e três

Um e dois e três

Dedinhos na mão (bis)

Inda faltam dois

Pois cinco é que são.



O cuco

Era uma vez um cuco que não gostava de couves

Ele estava sempre a dizer "**couves não hei-de comer**"

Mandou-se chamar o **pau** para bater no cuco

O pau não quer bater no cuco

O cuco não quer comer couves

E o cuco sempre a dizer couves não hei-de comer.

Mandou-se chamar o **fogo** para vir queimar o pau

O lume não quer queimar o pau

O pau não quer bater no cuco
O cuco não quer comer as couves
E o cuco sempre a dizer couves não hei-de comer.
Mandou-se chamar a água para vir apagar o fogo
A água não quer apagar o lume
O lume não quer queimar o pau
O pau não quer bater no cuco
O cuco não come as couves
E o cuco sempre a dizer couves não hei-de comer.
Mandou-se chamar a vaca para vir beber a água
A vaca não quer beber a água
A água não quer apagar o lume
O lume não quer queimar o pau
O pau não quer bater no cuco
O cuco não come as couves
E o cuco sempre a dizer couves não hei-de comer.
Mandou-se chamar o homem para vir buscar a vaca
O homem não quer vir buscar a vaca
A vaca não quer beber a água
A água não quer apagar o lume
O lume não quer queimar o pau
O pau não quer bater no cuco
O cuco não come as couves
E o cuco sempre a dizer couves não hei-de comer.

6



OLHA O SAPO DENTRO DO SACO,
O SACO COM O SAPO DENTRO,
O SAPO BATENDO PAPO,
E O SAPO SOLTANDO VENTO.



Serapico, pico, pico

Serapico, pico, pico
Quem te fez tamanho bico?
Foi a velha do capuz
Que anda lá com uma luz
à procura da perdiz
para a filha do juiz
que está presa pelo nariz!



(Popular)

PAGA O PATO, DORME O GATO.
FOGE O RATO, PAGA O GATO.
DORME O RATO, FOGE O PATO.
PAGA O RATO, DORME O PATO.
FOGE O GATO, PAGA O PATO.

O tempo perguntou ao tempo quanto tempo o tempo tem. E o tempo respondeu ao tempo que o tempo tem, tanto tempo, quanto tempo o tempo tem.



Dedo mindinho

Seu vizinho

Pai de todos

Fura bolos Trinca piolhos

O rato que roeu a rolha da garrafa de rum do rei da Rússia foi preso. E porquê?

Porque não tinha nada que andar a roer a rolha da garrafa do rei da Rússia.

Que disparate!



Pardal pardo, porque palras?

Porque sou o pardar pardo

Palrador d'El Rei.



Sapo

Sapo, sapinho, sapão

É amigo de um anão

Que tem um lindo balão.

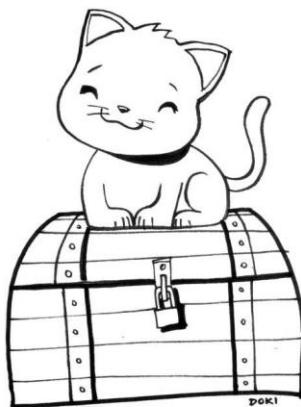
Maria cachucha

Maria Cachucha

Com quem dormes tu?

Durmo com um gato

Dentro d'um baú



 © jumkids.com.br | Todos os direitos reservados. Permissão a reprodução para uso não comercial desde que mantidas estas palavras, a identidade do autor e o endereço. Não é permitido a venda e a distribuição com outros direitos. www.jumkids.com.br/jantar-e-cultura



Mário Mora

Mário Mora foi a Mora

Com tenção de vir embora

Mas como em Mora demora

Diz um amigo de Mora

Está cá o Mora?

Está, está, está cá o Mora

Então e agora o Mora mora em Mora?

Mora, mora



Técnicas de animação de contos

Criar e compreender o texto

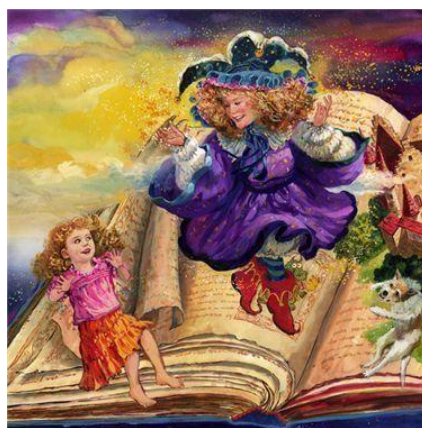
Antes de iniciares a preparação da tua animação do conto debes primeiro tentar:

- Perceber o significado, o sentido e a riqueza das palavras e da linguagem utilizada no texto.



- Compreender quem são os personagens, as ações, onde decorrem as mesmas, quais são os obstáculos e as ajudas na história.
- Ler em silêncio e depois ler expressivamente (com a emoção ou os sentimentos do que ocorre na história) ou seja debes perceber como utilizar a tua voz (entoação) ou o teu silêncio.
- Reconstruir o texto

Depois de cada grupo ter terminado o seu pequeno texto é hora de trabalhar em grupo grande (toda a turma). Para isso é necessário apresentarem bem as ideias da vossa história e depois entre todos escolher os melhores personagens, a melhor ação e missão, o melhor



final.

- Elaborar 1 cena por pequeno grupo.
- Trabalhar texto com diálogos
- Enriquecer o texto ao nível de plástico, musical, rítmico e expressivo.

Propostas para enriquecer textos dramáticos

É importante estar atento aos vários recursos para se contar uma história: as atividades lúdicas que daí possam advir, os ritmos da história, o suspense, a emoção que pode causar, a expressão da voz, do corpo...os movimentos (os personagens que saem...da história), as pausas.

O ambiente onde a história irá ser contada deve ser bem estudado, ao nível da voz, da tonalidade da mesma, da luminosidade.

Música e iluminação

- Podem-se utilizar músicas de compositores clássicos para enriquecer a histórias e como música de fundo. Assim vais conhecer algumas músicas mais clássicas e famosas.
- Os sons dos animais podem encontrar-se em cds. O barulho do roncar do porco pode ser feito com o reco-reco o mugir da vaca com um tubo de cartão utilizando onomatopeias.



- Os instrumentos de percussão ajudam a salientar a tensão ou o suspense em certas cenas.
- A iluminação é muito importante numa peça dramática para que as cenas se realcem ou se obscureçam. Deve-se ter em atenção o que se vai iluminar/obscurecer, quando, como, com que objetivo.

Técnicas de Colocação/expressão vocal

- Ler texto de forma natural
- Ler em ritmo lento, rápido, muito rápido (como relato de futebol)
- Ler em tom monocórdico (sem acentuação no final das palavras)
- Ler de forma ascendente (aumentar o volume durante a leitura da frase)
- Ler de forma descendente (diminuir o volume durante a leitura da frase)
- Ler a rir, a chorar, a se queixar, a inspirar profundamente...



O movimento na dramatização

- Explorar várias maneiras de trabalhar a ação com movimentos corporais ex: beliscar, puxar, desenrolar-se (como minhoca), andar de várias formas (feliz, triste contente, angustiado, devagar, depressa, preocupado), voar (devagar, rápido, com dificuldade, cair- levantar-se), deslizar (como uma cobra), correr...

- O ritmo/andamento da vai indicar os ambientes da ação podem ser alegres, tranquilos, descontraídos, angustiantes, misteriosos, de aborrecimento



musica
que

Como fazer efeitos especiais

A introdução de certos objetos do dia a dia melhorar a peça dramática. São muito fáceis adquirir e transportar para um espetáculo e embelezam e tornam o conto muito mais

chuva: amachucar sacos de plástico. Usar chuva.

Relâmpago: disparar um flash com máquina fotográfica

Trovão: usar uma radiografia

Vento: soprar num tubo ou flauta



ajuda a
de
mágico.
paus de

Neve: fazer cair no cenário papelinhos brancos

Granizo: lançar pedras sobre uma base de madeira em frente a um microfone

Rio: gravar o som de uma torneira aberta



Dinheiro: agitar uma bolsa com moedas

Ratos a roer: raspar as unhas na madeira

Serrar: raspar com um pente numa caixa de cartão

A música e voz contribuem para a intensidade da peça. A forma como se fala, o volume, a música escolhida, os objetivos sonoros vão realçar as cenas a animar (sonoplastia).

Como contar histórias em público

1. Comecem a contar a tua história **interagindo com o público** para que consigam captar a sua atenção Ex:

“Vocês já se perguntaram de onde é que vieram as fadas?” Alguma vez você já estiveram em apuros? Vocês conhecem alguém que foi enganado?

2. Construam a vossa cena. Usem detalhes que **umentem a imaginação do público**. Ex: “Era um vez um mundo magico onde viviam alguns monstros num jardim...”

3. **Criem e aliviem tensão.** Usem o



ou



mistério para cativar o interesse do público. Em cenas muito perigosas digam piadas, anedotas cantem para acalmar. Ex: “ Uma vez a borboleta mágica pousou num galho de árvore mas nem se

apercebeu que estava em chamas e labareda saltou queimando a pobre asa da borboleta que muito aflita gritou...”

Mantenham o foco na história. Ao contar a história podemos nos esquecer do que íamos contar porque nos perdemos com detalhes. É importante que se mantenham atentos.

4.

5. **Mantenham a lógica dos acontecimentos.** conhecer muito bem a história para que caso se esqueçam de algo importante saberem recordar e transmitir ao público.

Ex: "Agora, o Flautista de Hamelin não estava na cidade atrás de dinheiro, sem nenhuma razão. Viram? Eles tinham por conta de um negócio que tinham feito com ele".



Devem

apenas
voltado

a
usem



6. **Concluam a vossa história.** Apresentem moral da história, façam perguntas ao público ou a entoação da vossa voz para que eles percebam. Ex: Tentem utilizar o

volume e velocidade da voz até ao clímax da história. Depois comecem a abrandar até falar muito pausadamente para que o público entenda que terminaram.

7. Façam **vozes e sons diferentes** para momentos e personagens diferentes da história. Usem gaguejos, voz rouca, fina, onomatopéias, sons de objetos, melodias que sirvam para que o público entenda melhor os acontecimentos ou identifique melhor quem está a falar.

Acelerem ou diminuam o ritmo dos vossos movimentos ou falas. Usem silêncios e pausas também.

8. Usem **o rosto para comunicar**. As expressões faciais indicam muito sobre os estados emocionais dos personagens ou dos contadores de histórias.

9. “ Falem com as mãos”. As mãos transmitem emoções, mantem a atenção do público criam sensação de ação.

10. Use o corpo para interpretar ações da história. Utilizar expressões ou ações com o corpo servem não só para captar a atenção do público mas também podem causar emoções como sustos, paz, risos...

11. **Memorizem, pratique, treinem contar** a história várias vezes uns com os outros para que seja mais fácil depois se lembrarem de pormenores e para que se sintam menos tímidos e mais seguros no dia da apresentação.

12. **Incluam o público.** Interajam para que não se distraia de prestar à vossa história. De vez em quando lhes perguntas para que eles consigam atentos caso a histórias seja comprida.



com ele
atenção
façam-
estar

. . É necessário obedecer a determinados requisitos necessários: o **valor da voz**

(sua entoação, expressão), nas suas **pausas e no jogo ritmos**; na interação do contador de histórias e dos ouvintes; na sensação que os vários momentos da história podem provocar. Para se contar uma boa história é importante que a mesma possua: **rimas**,

adivinhas, provérbios, lengalengas e trava-línguas, poesias e brincadeiras, fazendo o uso de objetos, brinquedos, roupas, fantoches...é importante criar um clima de envolvimento e encanto, saber alternar a expressão e movimentos da voz, as pausas que permitem a criação do imaginário pelos ouvintes. É importante estar atento aos vários recursos para se contar uma história: as atividades lúdicas que daí possam advir, os ritmos da história, o suspense, a emoção que pode causar, a expressão da voz, do corpo...os movimentos (os personagens que saem...da história), as pausam.

O ambiente onde a história irá ser contada deve ser bem estudado, ao nível da voz, da tonalidade da mesma, da luminosidade.

Referências

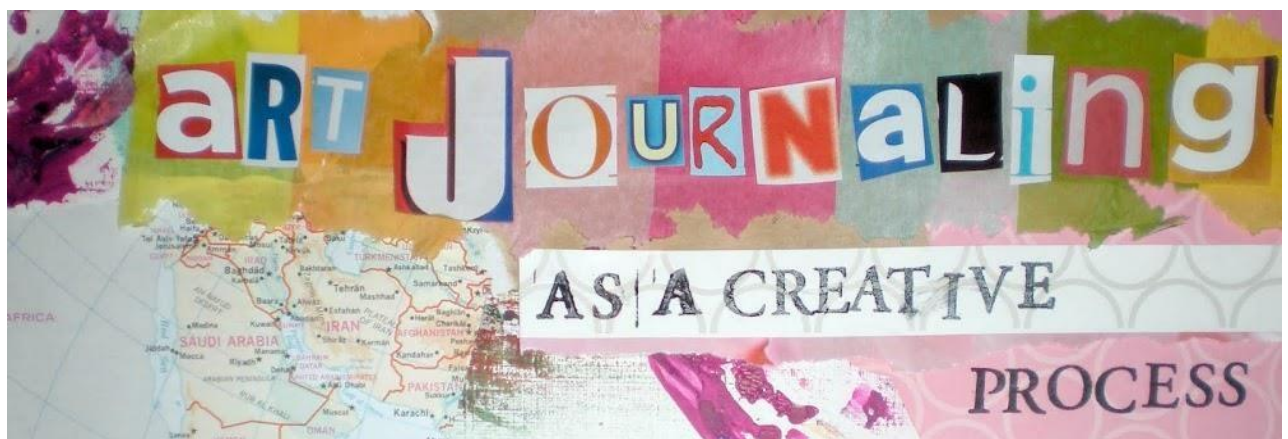
<http://pt.wikihow.com/Contar-uma-Hist%C3%B3ria>

SANZ, I. M. (2001). " *O teatro infantil - cenografia e maquilhagem*" (Vols. ISBN 972-8420-61-7). Setubal: Marina Editores.

REIS, L. (2004). *Teatro infantil e juvenil*. Queluz: Sistema J.

BEJA, F. e. (1999). *Jogos e projetos de expressão dramática*. Porto: Porto Editora

Art Journaling



ou cadernos artísticos

Aos pais/ encarregados de educação



Este material foi criado para compreender o contributo que as artes podem oferecer no desenvolvimento de competências de leitura e escrita e no desenvolvimento pessoal e social. Serve como um guia para a interpretação do material escrito e consequente compreensão/ execução de uma arte. A sua companhia durante a realização deste projeto é fundamental para a alegria, entusiasmo e motivação do/a seu/sua educanda

neste projeto. Sugira que seja ele/ela a ler e lhe dizer qual a tarefa a realizar. Aqui o importante é que ele compreenda o que deve criar e que se expresse através do material que lhe é fornecido. Não lhe dê respostas prontas, ajude-o com perguntas para que ele raciocine e criativamente arranje soluções para a sua expressão artística. Todos temos potencial para criar algo e se não for muito complexo é mais simples, mas a motivação e o interesse provocado pelos pais torna-se fundamental para o envolvimento emocional e empenho do/a aluno/a no projeto a realizar.

Recordo novamente. Este material é um instrumento de avaliação da mesma importância que uma ficha de avaliação de competências de compreensão de material escrito. Elogie a arte que está a fazer, doe material, faça perguntas mas não faça o trabalho por ele/ela. Se houver momentos em que a criança esteja apenas concentrada na sua criação deixe-a livremente expressar-se.

Têm dois dias para realizar a vossa arte. Depois pedimos para que juntamente com o/a seu/sua educando/a verifique todo o material da caixa para que seja entregue a outro colega. Deixe que seja ele a estar atento. Seja apenas um orientador de atenção. Atividades como estas promovem responsabilidade, autoestima, fortalecimento de laços em família, autonomia e respeito pelo outro. Valores fundamentais para se ser um cidadão consciente e crítico da sociedade de hoje em dia.

Desde já o meu muito obrigado pela sua colaboração ☺

A professora,

Anabela Veríssimo

Lista de material que compõe a caixa para Art journaling

Caixa onde se guarda o material para transportar para casa.	
Caderno A4 de argola capa dura folha branca	
Cola branca; cola batom; cola tubo	
Guaches e pincéis	
Régua/esquadro	
Tecidos vários	
Esponjas	
Jornais e revistas	
Autocolantes	
um saco de plástico	
Objetos decorativos vários	
Fitas várias	
Folha de papel vegetal	
Carimbos e esponja	
Furadores temáticos	
Lápis de cor	
Moldes de envelopes para construir	
Botões	
Papeis coloridos	

Outro material

(que utilizaste ou que vais doar à caixa)

Folha de registo das criações realizadas

[illegible]

Esta folha serve para que eu registre algum acidente na realização do trabalho ou algum conflito com colega que não consegui resolver.

Art journaling ou cadernos artísticos.

O que são?

Estes mini livros de arte são oriundos dos Estados Unidos da América. Evoluíram de uma técnica de álbuns feitos à mão que se chama Scrapbooking. Os cadernos artísticos ou também chamados de Journaling ou Art Journaling são livros onde as pessoas utilizam a arte em forma de pintura, colagem, costura, tecelagem, fotografias, postais etc. para expressar as suas ideias ou textos.



No projeto da tua turma, vão utilizar este modo de expressão artístico para embelezar a história que vocês criaram.

Mãos à obra!



Hoje é a tua vez de levares o caderno para ilustrar. Deverás escrever o teu texto nas folhas (já antes escolhido entre ti e os teus colegas) e fazer juntamente com a tua família uma ilustração adequada ao tema do texto que escreveste.

Lembra-te que poderás utilizar estes materiais (da mala viajante) de acordo com a tua criatividade e podes também

acrescentar outros que a tua família sugira ou tenhas por casa.

Tens aqui alguns exemplos de imagens do que conseguirás fazer mas

recorda-te: a tua criatividade é somente tua. O que

deixares aqui registado será a tua marca na história da turma.



Dicas para te ajudar a preservar o teu trabalho e o dos teus colegas

Preserva bem o material que te foi emprestado porque depois de ti outro colega utilizará e vai gostar de o ver em boas condições.



- Deixa uma folha em branco **no início do caderno**

- **Assina** todas as criações que fizeres com o teu nome.
- Vê quantas folhas necessitas para criar uma arte para parte na história que te foi sorteada. Antes de escrever a história, pensa onde e como queres colocar ilustrações e palavras (ou caso queiras misturar imagens com palavras). O leitor tem que conseguir ler corretamente o texto.
- Se algum erro aconteceu ou te enganaste a escrever uma palavra não te preocupes, **usa a tua imaginação e inventa**



um desenho ou uma colagem para lá colocar.

Por exemplo: imagina que escreveste a palavra “flor” ou “carro” e te enganaste. Podes fazer um desenho, colar um autocolante com motivos relacionados com essas palavras para esconder o erro.

- Podes utilizar palavras e letras dos jornais e revistas e colar no teu texto ou desenho. Às vezes essas palavras sobressaem e ajudam a quem lê a prestar mais atenção.

- Se no teu texto um poema, uma rima, uma lengalenga ou até uma música também eles podem ser ilustrados com pautas, ou desenhos feitos ou pela tua família. Usa a criatividade.



existe

por ti
tua

- Como poderás utilizar cola branca e pincel ou jornal é necessário que uses esse saco de plástico por baixo dela para que não manches os trabalhos dos teus colegas. É fundamental respeitar a arte e o empenho de cada um dos teus amigos.

- Se utilizaste cola ou pintaste não coloques nada por cima da tua folha até te certificares que está seco. Depois do trabalho seco,



coloca uma folha de **papel vegetal**, antes da tua pintura, para que não manche a folha anterior.

- Quando entregares o teu material ao teu próximo colega, certifica-te com ele **que tudo o que está na lista está na caixa**.

- Assim evitarás conflitos e mal entendidos.
- Tens uma lista de material para confirmares tudo o que recebeste e o que irás entregar. Se quiseres, ou entenderes que podes ajudar o projeto, contribui com objetos, imagens, pequeninas peças de decoração que possam **enriquecer e embelezar as criações**. Se partilhares algo para a caixa regista na folha do material o quê e o teu nome.
- Não te esqueças. No final guarda um cantinho na imagem para **escrever o teu nome** ou da tua família. Assim, todos saberemos quem foram os criadores.

Exemplo: imagina que no teu texto algo está para acontecer mas não chegou o tempo. Os personagens estão à espera de algo. Essa

espera lembra **tempo** e a palavra tempo pode-nos fazer recordar imagens

de **relógios** ou **calendários**.



Imagina que em revistas ou na caixa haja material que possas criar como **tema do tempo**. Podes colar ou desenhar vários relógios ou calendários ou até mesmo ampulhetas para transmitires por expressão plástica essa ideia.

E lembra-te!

Criar arte é uma maravilhosa forma de estares contigo próprio. Ajuda a organizar os teus **pensamentos** e **sentimentos**. Podes criar arte com tudo o que tiveres em casa. Sozinho e acompanhado. Podes criar para **embelezar a tua vida** e a dos outros. Podes também criar arte e oferecer aos teus amigos ou família: uma **música**, um **teatro**, uma **poesia**, um **conto**, uma **ilustração**.

A arte ajuda-nos a **ser mais felizes** e a partilhar aquilo que somos ao mundo



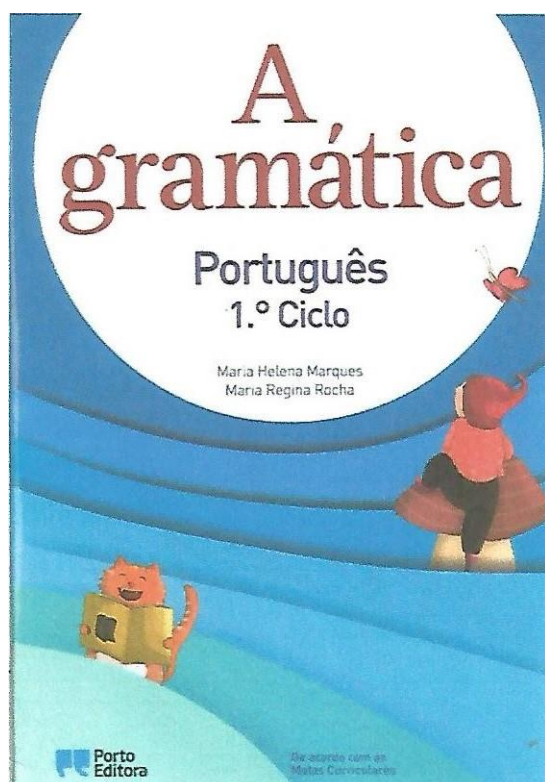
Se quiseres pesquisar mais sobre esta técnica artística consulta estes sites

<http://www.lidydutra.com/2013/06/art-doodle-love-e-art-journal.html>

<http://cristinabottallo.art.br/blog2/?p=10046>

Sebenta de apoio à criação de textos

(baseado no seguinte manual)



Dicas e regras para elaborares um bom texto



Índice

O texto expositivo ou informativo	4
O texto conversacional ou dialogal	
Texto descritivo	
Texto dramático	
Texto poético	
Texto narrativo	
O convite 10	
A carta 11	
A banda desenhada	12
A notícia 13	
Estratégias para construir um bom conto	14
Onomatopeias	17
Referências bibliográficas	19



O texto expositivo ou informativo

O **texto expositivo** (ou informativo) é um texto de carácter informativo em que se faz a apresentação de um assunto ou se desenvolve um tema.

Exemplos de temas de textos expositivos:

- Uma descoberta científica,
- A vida de uma animal ou planta, - Um percurso turístico numa cidade,
- O processo de fabrico do pão..•

O **texto expositivo** tem, normalmente, três partes:

1. A **introdução**, constituída pela apresentação genérica do assunto que se vai focar;
2. O **desenvolvimento do tema**, com referência aos diversos aspetos escolhidos para serem tratados;
3. A **conclusão**, isto é, um parágrafo com que se encerra o assunto.

São marcas de um texto expositivo ou informativo:

- A predominância de nomes (substantivos);
- O uso dos verbos ter e ser;
- O uso do presente do indicativo.

Exemplo:

1 Lê o texto seguinte:

A ararinha-azul

A ararinha-azul é uma espécie de ave que apenas existe no Brasil.

Mede cerca de 57 cm de comprimento e, como o nome indica, possui uma plumagem azul, entre o azul-claro e o azul mais vivo.

A dieta desta ave consiste em sementes de pinhão-bravo e faveleira.

A ararinha-azul construía o ninho nos buracos feitos pelos pica-paus nas carai-beiras, árvores anteriormente muito comuns no estado brasileiro de Pernambuco mas que hoje, devido ao seu abate indiscriminado, estão praticamente desaparecidas.

A ararinha-azul está hoje dada como “extinta na Natureza” pelo Governo brasileiro, uma vez que, desde 2001, nenhum exemplar é visto em liberdade.



O texto conversacional ou dialogal

O texto conversacional (ou dialogal) consiste numa sequência de falas de dois ou mais intervenientes que trocam ideias, fazem perguntas e dão respostas.■

O texto dialogal, é pois, um diálogo. Tem geralmente, três partes:

- A **abertura** (saudação inicial)
- A **interação** (troca de falas entre os intervenientes)
- E o **fecho**

Exemplos: a conversa entre pessoas (ou personagens), a entrevista.

São marcas do texto dialogal na escrita, o uso, por vezes, de um verbo introdutor, de dois pontos e de falas iniciadas por travessão.

O sapo e a serpente

– Olá, serpente, bom dia! O que se passa? O que é que te faz ficar tão triste num dia tão bonito e cheio de sol como o de hoje?

– Olá. Sabes, sapo, é que eu gostava muito de conseguir saltar e não consigo! É só isso!

– De certeza que não há mais nada a entristecer-te?

– Há, mas tenho vergonha de dizer...

– Ora, não tenhas vergonha! Até pode ser que te possa ajudar...

– E não te ris quando eu disser?

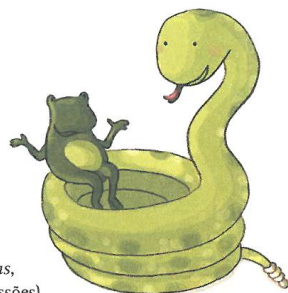
– Não! Está prometido!

– É que eu não sei contar muito bem nem fazer contas sem começar a contar os números todos desde o início!

Tu fazes isso tão bem! Eu também gostava de saber!

– Mas para isso só tens de vir comigo até ao riacho para eu te poder ensinar.

Foram os dois até lá (...).



Catarina Águas, "O sapo e a serpente", *Letras com Histórias*,
Porto Editora, 2013 (texto adaptado com supressões)

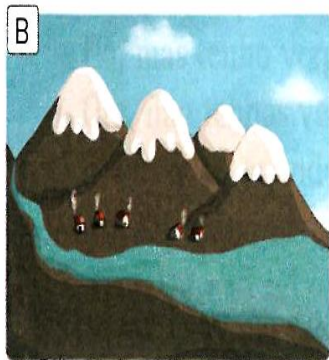
Texto descritivo

Descrever é dizer como é uma pessoa, um animal, uma coisa, um lugar, uma paisagem ou um ambiente. É dizer que característica tem. É "fotografar" com palavras.

Chama-se texto descritivo ao texto em que se pretende apresentar as personagens, os cenários, ou as situações de uma maneira próxima da realidade, tentando que o leitor os possa "ver" mentalmente. A descrição de uma pessoa também se dá o nome de retrato.

São marcas do texto descritivo:

- A predominância dos adjetivos;
- A referência a aspetos relacionados com sensações (visuais, auditivas, olfativas, gustativas e tácteis);
- O uso do presente do indicativo e do pretérito imperfeito do indicativo;
- O uso de verbos caracterizadores de qualidades e de aspetos de seres e de coisas (por exemplo, ser, estar, parecer, haver, ter...)



Ao longe, avistam-se as montanhas cobertas de neve.

No sopé dos montes, sobressai o casario branco, de telhados vermelhos e chaminés fumegantes.

Em baixo passa o rio, as águas limpas alargando-se para entrar no mar.

Texto dramático

Características:

- História apresentada como se estivesse a acontecer no momento em que está a ser representada pelos atores e presenciada pelo público.
- Texto constituído por diálogos entre personagens, podendo existir também monólogos (personagens a falar sozinhas).
- Indicações do autor sobre o cenário, o vestuário das personagens, os seus movimentos. Essas indicações do autor sobre o cenário, o vestuário das personagens, os seus movimentos. Essas indicações aparecem, normalmente, em itálico, no início dos atos e no meio das falas das personagens.
- Ação dividida, normalmente, em três partes: apresentação das personagens e da situação, peripécias e desfecho da história.
- Texto dividido em atos e cenas, de acordo como decurso da história.

Lê o texto que se segue, extraído da peça de teatro “Serafim e Malacueco na corte do rei Escama”.

Personagens: Serafim, Malacueco, Pirata da Perna de Pau, Rei

Cena 1

Cenário: a fachada de uma casa simples – com uma porta e uma janela – com estrutura de rodas que a movimente em cena.

Aparecem dois vagabundos esfarrapados: Serafim, o magro; Malacueco, o gordo.

Serafim: Ai que sono! Que preguiça! Que cansaço!

Malacueco: Ai que estafa! Que fadiga! Que quebreira!

Serafim: Quebreira de quê?

Malacueco: Cansaço de quê?

Serafim e Malacueco (*em coro*): De não fazer nada!

Serafim: O pior é que estou com uma fome...

Malacueco: E eu com uma larica... Olha, vamos àquela casa. Pode ser que nos deem de comer.

Batem à porta da casa.

Serafim: Vossa Excelência precisa de regar o jardim...

Malacueco: ... que já está muito seco...

Serafim: Aqui está o Serafim...

Malacueco: ... e o Malacueco.

Serafim: Em troca pedimos...

Malacueco: ... pão para a viagem.

Serafim: Não temos dinheiro para pagar estalagem.

Abre-se a porta com espalhato e aparece o Pirata da Perna de Pau, de espada na mão.

António Torrado, *Teatro às Três Pancadas*, 3.ª ed., Editorial Caminho, 2011



Texto poético

O texto poético é aquele em que o autor exprime sentimentos e emoções, apresenta as ideias de forma criativa e recorre à musicalidade das palavras para dar ao texto uma certa cadência e ritmo. São marcas do texto poético:

- Ser normalmente escrito em verso. Verso é uma pequena linha de palavras afastada da margem da página.
- Poder estar organizado em estrofes. Estrofe é um conjunto de versos. Uma estrofe de três versos é um terceto; uma estrofe de quatro versos é uma quadra.
- Os versos poderem rimar. Rima é a repetição de um som semelhante no final dos versos.

Texto poético

Observa

- 1 Lê o texto que se segue:

Cavalinho, cavalinho

Cavalinho, cavalinho
Que baloiça e nunca tomba;
Ao montar meu cavalinho
Voo mais do que uma pomba!

Cavalinho, cavalinho,
De madeira mal pintada:
Ao montar meu cavalinho
As nuvens são minha estrada!



Cavalinho, cavalinho
Que o meu pai me ofereceu:
Ao montar meu cavalinho
Toco as estrelas do céu!

Matilde Rosa Araújo, *As cançõeszinhas da Tila*,
Porto Editora, 2013

Texto narrativo

Narrar é contar uma história ou relatar um acontecimento.

O texto narrativo é um relato, feito por um narrador, de acontecimentos reais ou imaginários.

São marcas do texto narrativo:■

✚ Ter três partes; princípio (situação inicial), meio (peripécias, diversos acontecimentos) e fim (situação final);

Ter personagens (quem) que realizam as ações (o quê) de determinada forma (como), num certo espaço (onde) e num determinado tempo (quando);

Recorrer a verbos que exprimem ação (exemplo): andar, ir, fugir, correr, fazer, mostrar, ver...), utilizados

O dado

Era uma vez um dado. Um dado cheio de pintas, como todos os dados. O dado era amarelo, com pintas pretas bem redondinhas e brilhantes.

O dado andava cansado. Cansado de dar voltas e mais voltas, cambalhotas e mais cambalhotas, o corpo num rodopio, a cabeça a andar à roda.

Um dia teve uma ideia: passou sempre a parar do mesmo lado, voltado sobre a mesma face, preguiçoso para rodar mais.

Os garotos começaram a pô-lo de lado. Um dado assim não prestava, parece que não se mexia, saía sempre o mesmo número. Ficou para ali, esquecido. Agora era um descanso.

Mas o descanso também cansa.

– Quem me dera o bulício de antigamente. Isto agora é uma pasmaceira.

E o dado, coitado, maldizia agora a sua triste ideia.

Maria Helena Marques

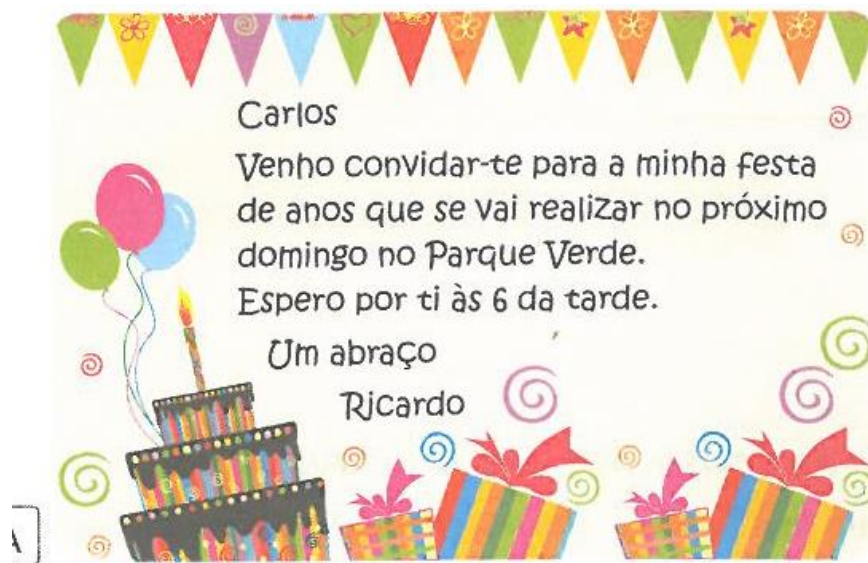
O convite

O convite é um texto que se destina a pedir a alguém para assistir a um acontecimento.

Deve ser breve, estar assinado e incluir o nome do destinatário, o motivo do convite, a data e a hora do evento e o ponto de encontro.

O aviso é um pequeno texto destinado a informar o público sobre uma situação ou uma obrigação.

Neste tipo de textos, a linguagem é simples, clara e objetiva.



A carta

A carta é um texto que se utiliza para comunicar por escrito com alguém (o destinatário), transmitindo informações ou ideias e pontos de vista ou exprimindo sentimentos e emoções,

Uma carta deve ter a seguinte estrutura:

Carta

Observa

		Mourilhe, 19 de dezembro de 2013	Local e data
Saudação	Olá, Raquel		
Assunto	<p>Como vês, já estou em casa dos avós. O avô veio todo o caminho a contar-me histórias engraçadas sobre os seus tempos de criança. Nunca o tinha ouvido falar tanto... e adorei ouvi-lo.</p> <p>A aldeia é pequenina e tem umas ruas estreitinhas mas muito limpas e bem arranjadas. As casas são em pedra e a dos avós também. Só tem dois quartos e a cozinha não é muito grande, mas chega bem.</p> <p>Sabes do que mais gostei? Foi do Fiel, que é o cão que o avô tem e que o acompanha para as terras. É um Serra da Estrela, enorme, mas muito mansinho. Vais gostar dele, de certeza.</p> <p>Ah, e também adoro a comida e os biscoitos que a avó faz. São uma delícia. Prepara-te!</p> <p>Bem, tenho de ir, a avó está a chamar-me para o almoço, e vem um cheirinho da cozinha...</p>		
Despedida	Cá ficamos à tua espera. Vais adorar, digo-te! Muitos beijinhos para a mãe e para o pai... e para ti, claro!		
Assinatura	Luís		

Banda desenhada

Na banda desenhada constrói-se uma história recorrendo a imagens, e, por vezes, também a texto. As imagens são apresentadas em quadradinhos (vinhetas). Uma linha de vinhetas chama-se tira e uma página de tiras chama-se prancha.

São características da banda desenhada:

- a apresentação das falas e dos pensamentos das personagens (em discurso direto) em balões de fala e de pensamento;
- conter, em alguns casos, passagens narrativas, chamadas legendas.

A Raposa e o Corvo



A notícia

A notícia é um relato de um acontecimento atual e de interesse público difundido pelos meios de comunicação social (rádio, jornais, televisão ou internet)

A notícia tem um título e deve ser um texto breve, com uma linguagem clara, e responder a seis perguntas: quem (pessoas ou seres envolvidos); o quê? (o acontecimento); Onde? (o local); quando? (a data); como? (de que maneira) e porquê? (a causa)

Notícia

Observa

- 1 Lê o texto seguinte:

Gata regressa a casa 320 quilómetros e 2 meses depois de se ter perdido

A história de Holly está a comover os EUA. O caso começou em novembro, quando o casal Jacob e Bonnie deu um passeio até Daytona Beach, 320 quilómetros a sul da localidade em que vivem, no estado da Flórida. Uma noite, talvez assustada com o barulho do fogo de artifício, Holly fugiu aos donos, que ainda a procuraram durante três dias. Como o animal não aparecia e tinham de regressar, foram obrigados a dar as buscas por terminadas, crentes de que uma outra família a teria encontrado e adotado.

No início de janeiro, uma vizinha do casal deparou-se na rua com uma gata magra e com evidentes sinais de fome, mal se segurando de pé. Era Holly, que andou uma média de seis quilómetros por dia e atravessou áreas onde existem jacarés e cobras até chegar a casa dos donos.

Uma veterinária analisou a gata e confirmou que as patas estavam “desgastadas, cheias de sangue”, provando que Holly teria percorrido, sempre a andar, os 320 quilómetros que separam as duas localidades.

<http://www.ptjornal.com>, de 18 fevereiro 2013-02-18, consultado em 2013 (adaptado)

Estratégias para construir uma história

Início da história

- Era uma vez...
- No tempo em que as bruxas andavam de vassouras...
- Quando as galinhas tinham dentes...
- Há muito, muito tempo atrás...
- Num sítio muito distante...
- No tempo em que os caracóis não andavam com as casas às costas...



Escolher um protagonista

O ou os protagonistas são os personagens principais. São eles que vão aparecendo frequentemente ao longo do conto. Pensa como é o seu aspeto físico (gordo, magro, olhos verdes...) e a sua personalidade (rezingão, simpático, aventureiro), com quem vive e qual é a sua ocupação.

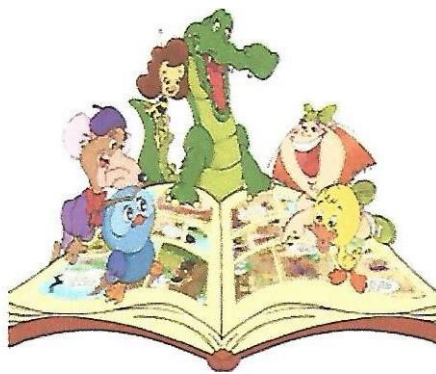
- Um ser mágico...
- Um herói..
- Uma pessoa comum...
- Um animal...
- Um objeto...



Escolher personagens secundárias

As personagens secundárias são aquelas que facilitam ou dificultam o desenrolar da história.

Podem ser do mesmo grupo de características dos protagonistas, heróis, fadas, anões, objectos, humanos



Escolher um local

- o Um castelo
- o Uma gruta
- Numa floresta
- Num jardim
- Numa ilha
 - o Numa casa abandonada...



Escolher uma missão

- Descobrir a fórmula da paz
- Achar a receita da felicidade
- Encontrar um novo planeta
- Procurar 'uma erva que cura
- Encontrar um mágico
- Recuperar uma espada
- Encontrar um tesouro



Selecionar um obstáculo

- Um pirata
- Um mostro
- Um gigante
- Um espantalho
- Um animal
- Um fantasma
- Uma poção mágica



Onde e como vai prosseguir a história

- no mesmo local



- noutro lugar
- com a ajuda de personagens
- com a dificuldade de alguns personagens

Fim da história

- Vitória, vitória acabou-se a história
- Meu dito, meu feito está o meu conto perfeito



- Acabou-se o que era doce
- Vamos embora que amanhã há mais
- E oxalá que tudo lhes corra bem e a nós também
- E foram felizes para sempre
- E depois foram-se as vacas e ficaram os bois
- E agora vamos embora, que está na hora de acabar a história.

Podes ainda acrescentar

moral à história

- Sê prudente em tudo o que ensinares o
- A união faz a força

Onomatopeias:



Referências bibliográficas

MARQUES, Maria Helena; ROCHA, Maria Regina "A gramática português 1^o ciclo", Porto Editora

<http://comunidade.sol.pt/blogs/olindagil/archive/2013/10/22/0nomatopeias>

2C00 -palavras-que-imitam-os-sons-e-ru EDOO dos-da-Natureza-e-asvozes-dos-animais

2100.aspx <http://pt.slideshare.net/verapessoa/como-fazer-uma-histria>

imagens do Google.pt

ANEXO 8

Resultados da prova de leitura do fim do
4º ano

Resultados da prova de leitura de fim de 4ª ano - ANEXO 8

Situação inicial					Situação final				
Nº do aluno	Teste das imagens (rapidez de leitura) X	Teste da morsa (compreensão de material escrito) Y	Teste do horário (localização de informação) Z	Total	Teste das imagens (rapidez de leitura) X	Teste da morsa (compreensão de material escrito) Y	Teste do horário (localização de informação) Z	Total	Diferença alcançada
	Valores em %	%*3	%*2	$X*1+Y*3+Z*2/6 = \%$	Valores em %	%*3	%*2	$X*1+Y*3+Z*2/6$	
1	100	$95.2*3=285.6$	$100*2=200$	$100+285.6+200/6=97.6$	98	$85.7*3=257.1$	$95.2*2=190.4$	$98+257.1+190.4/6=90.9$	- 7.2
2	98	$66.7*3=200.1$	$61.9*2=123.8$	$98+200.1+123.8=70.3$	100	$76.2*3=228.6$	$76.2*2=152.4$	$100+228.6+152.4/6=80.2$	+ 9.9
3	94	$100*3=300$	$95.2*2=190.4$	$94+300+190/6=97.3$	100	$95.2*3=285.6$	$100*2=200$	$100+285.6+200=97.6$	+3
4	98	$85.7*3=257.1$	$90.5*2=181$	$98+257.1+181=89.3$	96	$90.5*3=271.5$	$95.2*2=190.4$	$96+271.5+190.4=92.9$	+3.6
5	98	$95.2*3=285.6$	$90.5*2=181$	$98+285.6+181=94.1$	100	$95.2*3=285.6$	$85.7*2=171$	$100+285.6+171=92.7$	-1.3
6	100	$81*3=243$	$90.5*2=181$	$100+243+181=87.3$	98	$100*3=300$	$95.2*2=190.4$	$98+300+190.4=98.1$	+10.3
7	100	$76.2*3=228.6$	$90.5*2=181$	$100+228.6+181=85$	100	$81*3=243$	$100*2=200$	$100+243+200=90.5$	+ 5.5
8	98	$76.2*3=228.6$	$85.7*2=171.4$	$98+228.6+171.4=83$	100	$81*3=243$	$85.7*2=171.4$	$100+243+171.4=85.7$	+ 2.7
9	100	$85.7*3=257.1$	$85.7*2=171.4$	$100+257.1+171.4=88$	100	$90.5*3=271.5$	$95.2*2=190.4$	$100+271.5+190.4=93.7$	+5.7
10	100	$95.2*3=285.6$	$100*2=200$	$100+285.6+200=97.6$	96	$100*3=300$	$95.2*2=190.4$	$96+300+190.4=97.7$	+0.1
11	100	$95.2*3=285.6$	$100*2=200$	$100+285.6+200=97.6$	100	$95.2*3=285.6$	$90.5*2=181$	$100+285.6+181=94.4$	-3.2
12	100	$95.2*3=285.6$	$95.2*2=190.4$	$100+285.6+190.4=96$	100	$100*3=300$	$90.5*2=181$	$100+300+181=96.8$	+0.8
13	88	$90.5*3=271.5$	$100*2=200$	$88+271.5+200=93.3$	92	$100*3=300$	$100*2=200$	$92+300+200=98.7$	+5.4
14	100	$71.4*3=214.2$	$81*2=162$	$100+214.2+162=79.4$	100	$90.5*3=271.5$	$95.2*2=190.4$	$100+271.5+190.4=93.7$	+ 14.3
15	100	$85.7*3=257.1$	$90.5*2=181$	$100+257.1+181=89.7$	100	$95.2*3=285.6$	$90.5*2=181$	$100+285.6+181=94.4$	+4.7
16	100	$95.2*3=285.6$	$100*2=200$	$100+285.6+200=97.6$	98	$95.2*3=285.6$	$90.5*2=181$	$98+285.6+181=94.1$	-3.5
17	100	$100*3=300$	$90.5*2=181$	$100+300+181=96.8$	100	$85.7*3=257.1$	$90.5*2=181$	$100+257.1+181=89.7$	-7.1
18	100	$90.5*3=271.5$	$85.7=171.4$	$100+271.5+171.4=90.5$	100	$85.7*3=257.1$	$100*2=200$	$100+257.1+200=92.8$	+2.35
19	96	$90.5*3=271.5$	$90.5*2=181$	$96+271.5+181=91.4$	98	$100*3=300$	$95.2*2=190.4$	$98+300+190.4=98\%$	+6.6
20	100	$95.2*3=285.6$	$100*2=200$	$100+285.6+200=97.6$	100	$100*3=300$	$90.5*2=181$	$100+300+181=96.8$	-0.8
RESULTADOS: 70% aumentos de níveis de literacia 30% diminuição de níveis de literacia									

ANEXO 9

Calendarização

Calendarização da investigação			
Data	Sessão nº	Situação pedagógica	Duração
2/05/2016	1	Apresentação dos objetivos do projeto de leitura e escrita. Realização de provas de leitura do fim do 4º ano. Apresentação do material de estudo.	14 -16h 16h20 17h20
4/05/2016	2	Exploração dos elementos do tapete de histórias. Explicação das fichas de trabalho constituintes do portefólio individual. Início da escrita individual (brainstorming e planificação do texto)	14 -16h 16h20 – 17h20
11/05	3	Continuação da escrita individual. Início das revisões textuais pelos alunos	14 -16h 16h20 – 17h20
13/05/2016	4	Apresentação da mala viajante (criação de artes plásticas) Apresentação das narrativas individuais (oralidade)	11h00 -12h30
18/05/2016	5	Continuação da apresentação das narrativas individuais. Votação da história vencedora. Início da construção do texto coletivo.	14 -16h 16h20 – 17h20
20/05/2016	6	Continuação do aperfeiçoamento do texto coletivo.	11h00 -12h30
25/05/2016	7	Continuação do aperfeiçoamento do texto coletivo. Ensaio de música “Na quinta do tio Manel” – voz e flauta.	14 -16h 16h20 – 17h20
31/05/2016	8	Apresentação e das tabelas de registo/observação: 2 e 3; Continuação do aperfeiçoamento do texto; Dinâmicas para trabalho de grupo	14h -15h30
2/06/2016	9	Trabalho de grupo: enriquecimento do texto e apresentação dos resultados	11h12h30
06/06/2016	10	Apresentação das tabelas 4,5,6; entrega de apreciação qualitativa; Início dos ensaios	14h16h
7/06/2016	11	Ensaio . Realização da prova de leitura do fim do 4 ano .	14h16h
08/06/2016	12	Preenchimento de instrumentos de avaliação; Ensaio geral	14 -16h 16h20 – 17h20
9/06/2016	13	Apresentação à comunidade.	15h17h 18h30-19h

ANEXO 10

Narrativa dos alunos

O problema da galinha

Coloca-se a música 1- Monastery of la rabida- Vangelis

(<https://www.youtube.com/watch?v=PrRziHh766M>)

O tapete está exposto no palco. Ninguém está junto dele. Os colegas vão aparecendo, saídos de várias partes da sala, à medida que a música toca. Quando toda a gente estiver nos seus lugares deitados como que a dormir (atores, bailarinos, narradores) os técnicos de som baixam o volume da música.

Música

2-Adiemus¹

(<https://www.youtube.com/watch?v=hQP7m9VNpO8>)

O grupo dança. Quando os bailarinos saírem do palco começa-se a baixar o volume da música.

Música 3 - The black Rose (https://www.youtube.com/watch?v=-JXxcGuj_xs)

A aluna 18 sopra bolinhas de sabão ² e o aluno 8 lança pós de perlímpim pim para “acordar” os participantes da história. Quanto todos estiverem acordados a aluna 1 inicia a narrativa oral. É preciso estar atento quando a colega fala porque nesse momento tem que se baixar o volume da música.

No tempo em que as galinhas tinham dentes, numa quinta muito muito perto daqui, viviam um casal de velhinhos O lugar chamava-

¹ Expressão motora – dança em grupo

² Presença de elementos que favorecem a magia, o encantamento no conto

se Lagoa de Mira³. O velhinho chamava-se Manel. *Os colegas vão cantar e tocar em flauta a*

Música 4- Na quinta do tio Manel⁴

(<https://www.youtube.com/watch?v=oBhxyfKMxxM>)

...e a velhinha Laurindinha. *Os participantes cantam e tocam com instrumental Orff*

Música 5- Laurindinha

(<https://www.youtube.com/watch?v=71vh8Dr5aUA>)

O casal tinha uma grande horta com: cenouras, batatas, alho francês, feijão-verde, ervilhas e um nabo. No seu campo haviam também animais: porcos, gansos, galinhas, uma vaca leiteira e ovelhas. Para lhes fazer companhia, também eram visitados por um bando de passarinhos e à noite uma linda família de corujas.⁵

Um dia apareceu a sua neta Carolina. Ela vivia na cidade de Lisboa. Ela morava e estudava nessa cidade e veio visitar e passar uns dias de férias com os seus avós.

Música 6 A saia da Carolina (Ana Moura)

<https://www.youtube.com/watch?v=iBu8YKyAzUk>

Quando chega à casa dos avós ela cumprimenta-os mas percebe que algo diferente está a acontecer.⁶ *Colocam o interior da sala construída no tapete*

Musica 7 - Galinhas, Carnaval dos animais – Saint saenz

³ Orientação espaço - temporal

⁴ Expressão musical – flauta e vozes

⁵ Objeto pertencente à narrativa da aluna 10

⁶ Inferências de atitude-sentimento

<https://www.youtube.com/watch?v=IEd7Ovt4cWE>

Senta-se com os avós no sofá e pergunta-lhes o que se passa.

- O que aconteceu avó? Noto nas tuas feições que estás triste e preocupada!⁷ – indagou a Carolina.

- Lembraste daquele concurso do “Maior ovo de ouro do mundo”?⁸ – Perguntou a avó.

- Ahhh...esse concurso! Se bem me lembro a avó já venceu mais do que uma vez com a galinha Caipirosa! – Respondeu a neta.

- É esse mesmo, mas a nossa galinha já não põe ovos de ouro gigantes. Agora só põe ovos comuns. Oh filha, então não é que até já nascem “pitos”⁹! – falou a avó

- Pois avó, mas temos de arranjar uma solução para isso.– Disse a jovem

Após a conversa, Carolina preocupada olhou pela janela e matutou como iria resolver aquele problema. Enquanto a neta observava a quinta dos avós, uma das corujas mágicas (falava e vivia durante o dia) vinha na sua direção com uma carta no seu bico dourado. *Os alunos cantam a canção da corujinha com a melodia 8.*

Música 8 - Papagaio loiro

(<https://www.youtube.com/watch?v=pK1Awv5ObAU>)

Corujinha loira¹⁰

De bico doirado

Leva-me esta carta

⁷ Discurso direto

⁸ Mudança de timbre

⁹ Expressão popular da Lagoa de Mira referente a «pintos»

¹⁰ Criação de letra para melodia tradicional

Um mapa encantado

Carolina abriu a janela para receber a carta que ela trazia¹¹ enviada pelo mágico Mestre dos animais, o famoso Mestre André. Abriu aquele envelope e lá estava escrito:

Música 9- Yanni, One Mans dream

<https://www.youtube.com/watch?v=VjnPwC6U51E>

O aluno 19 vai buscar a carta e vai ao microfone ler.

“Olá amigos. Já sei da vossa situação da Galinha Caipirosa. Para vos ajudar envio-vos este mapa. Este mapa indica-vos o caminho do medicamento que ela deverá tomar para curar a doença “*Comun ovis*”¹². Mas aviso-vos, para chegar lá, muitos desafios terão que ultrapassar. Lamento mas não vos posso dizer quantos e quais são. Quando chegarem logo verão. Espero que consigam. Cumprimentos do vosso Mestre.”

Assim que acabaram de ler a carta entreolharam-se e avó e o avô disseram simultaneamente:

- Boa, já temos a solução!¹³ Vamos salvar a galinha!

- Ui, mas devagarinho. Ai as minhas costas! – disse a avó depois de ter dado um mau jeito às costas.

Música 10 - The mission, Bad Orchestra, Ennio Morricone –

Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010) – livro + cd

¹¹ Expressão plástica- ver anexo 12.2

¹² Neologismo criado pelos alunos

¹³ Inferência – problema ou solução

A Carolina, a Laurindinha e o Manel arranjaram uma maleta com o essencial para a jornada. Dentro dela continha: o mapa,¹⁴ a carta, água e alguma comida enlatada pois poderiam ter fome ou sede. A acompanhar-los também ia uma das pequenas corujinhas.

Iniciaram a caminhada na busca do tão precioso medicamento. Passaram por um rio, por um campo até chegarem à floresta como o mapa indicava. Assim que lá chegaram a Carolina perguntou aos avós:

- Como é que sabemos que está aqui alguma coisa que nos possa ajudar?
- Temos que confiar no nosso querido Mestre André. Afinal ele toda nossa vida nos ajudou.

Música 11 - Se o gato soubesse (instrumental) – cd + livro
Histórias de cantar – Margarida Fonseca Santos

Carolina viu no mapa que aquele podia ser um dos seus primeiros obstáculos. Atrás de um arbusto a menina viu algo a mexer-se. Por detrás da folhagem surgiu um lobo¹⁵ e ela inquiriu-o:

- Desculpe senhor lobo, estou à procura de o remédio para a cura da doença “*Comun ovis*”. Pode-nos ajudar?
- Eu posso ajudar-vos se estiverem dispostos a responder à seguinte adivinha!- disse o lobo

O aluno 13 vai ler a adivinha

¹⁴ Apresentação ao público dos objetos

¹⁵ Expressão plástica – anexo 12.2

3 Lobos comem 3 toucinhos em 3 minutos. Então 100 lobos comem 100 toucinhos em quantos minutos?¹⁶

Assim que acertaram a adivinha, o lobo puxou um fruto mágico da árvore da floresta encantada.

Música 12 - Trovoada, Kokab (arquivo pessoal)

De seguida apareceu uma nuvem que os levou perto de um rio enfeitiçado. *Esperar que os colegas façam a viagem com a nuvem. Os alunos 8, 15 e 20 fazem a marcação rítmica da trovoada com o tamborim, maracas e ovos sonoros. Os alunos 17 e 19 transportam a nuvem pelo público, a aluna 4 sopra bolas, a aluna 10 leva as corujas na viagem, o aluno 12 passa pelo público borrifando água.*¹⁷ *Quando chegarem junto do lago colocar a próxima música*

Musica 13- Aquário, Carnaval dos animais, Saint Saenz

<https://www.youtube.com/watch?v=IyFpZ5MZ7kk>

Neste rio havia peixes prateados que saltavam de um lado para o outro. Carolina quis agarrar um peixe, mas não reparou numa pedra e caiu para o lago misterioso. O peixe que a jovem quis agarrar era diferente dos outros e o seu poder era conseguir andar em terra. Carolina perguntou-lhe se ele sabia onde estava o remédio para a cura do *Comun ovis*. O peixe avisou que para dar a resposta teriam que dizer um travalínguas: *a aluna 15 segura a cartolina e mostra ao público. A aluna 20 lê ao microfone.*

¹⁶ Adivinha criada pelos alunos para adaptação ao cenário e narrativa

¹⁷ Animação e interação do conto com o público recorrendo a elementos visuais, sonoros e táteis (água, bolas de sabão)

“ O tempo perguntou ao tempo

Quanto tempo o tempo tem

E o tempo respondeu ao tempo

Que o tempo tem tanto tempo

Quanto tempo o tempo tem “¹⁸

A muito custo a avó conseguiu dizer tudo sem se enganar mesmo depois de eu me ter engasgado umas quantas vezes.

Depois disso o peixe apontou-lhe para um jardim.

Montaram todos numa nuvem e seguiram viagem. Estavam cada vez mais perto do medicamento.

O avô Manel disse que já só faltava um obstáculo. Olharam para o mapa que tinham na maleta e seguiram caminho.

A meio do caminho apareceram 3 porquinhos a cantar uma canção. Os alunos 8, 12, 15 e 19 deslocam-se pela sala marcando pulsação rítmica com tamborim, maracas e palmas interagindo com o público. As alunas 18 e 20 cantam ao microfone.

Música 14- Fungagá da bicharada, Deolinda

<https://www.youtube.com/watch?v=e3-GxSr1T40>

A avó Laurindinha, o avô Manel e a Carolina ouviram atentamente a canção e começaram a cantar com eles. *Todos os colegas acompanham a canção cantando e batendo palmas.*

¹⁸ Presença de lengalengas (literatura tradicional de tradição oral)

Quando acabaram os porquinhos deram-lhe os parabéns por eles terem ultrapassado o último obstáculo.

Música 15 - Aquário, Carnaval dos animais, Saint Saenz

<https://www.youtube.com/watch?v=IyFpZ5MZ7kk>

Assim que ultrapassaram o último obstáculo a avó Laurindinha tirou da maleta o fruto mágico do lobo, a água enfeitiçada e um frasco de brilhantes especiais.

Carolina juntou tudo no frasco e misturou todos os ingredientes que ela tinha encontrado. Naquilo aconteceu uma grande explosão e dentro do frasco já tinham a cura para a doença da galinha Caipirosa.

Para voltarem a casa chamaram a sua querida nuvem.

Já em casa, todos forma para perto da galinha Caipirosa que estava muito triste.

Deram-lhe o remédio para a cura da sua doença e como por magia ela começou a colocar ovos de ouro!

Todos ficaram muito contentes e começaram a cantar. *Os alunos 12, 15, 18, 19, 20 marcam pulsações com instrumental Orff. Os restantes colegas batem palmas.*

Música 16 - Galinha Magricela

<https://www.youtube.com/watch?v=Wrv2uq2tGak&list=PL04JBxgmpXleRRlginKIVMz66g10TpaEv>

Com a solução todos muito contentes cantaram e tocaram a música que o tio Manel tanto gostava. Estava o problema resolvido.

E, “para grandes males, grandes remédios!”¹⁹

Música 17- Na quinta do tio Manel – flauta e vozes

<https://www.youtube.com/watch?v=oBhxyfKMxxM>

Coloca-se a música 1- Monastery of la rabida- Vangelis

Durante a música os colegas começam a ter sono e a deitarem-se novamente. Os alunos 12,15, 16,19 e 20 vão para junto do tapete, dobram-no e deitam a sua cabeça sobre cada retalho arrumado. A narradora fala:

- Que sonho maravilhoso que eu tive!

Baixa-se o volume da música e termina o conto.

FIM

¹⁹ Presença de provérbio (literatura tradicional de tradição oral)

ANEXO 11

Resultados obtidos das competências
desenvolvidas em ambientes de literacia – Língua
Portuguesa; Expressões artísticas;
Desenvolvimento Pessoal e Social (Matriz de
redução de dados)

1. Língua Portuguesa

1.1 Expressão escrita

Resultados obtidos das competências desenvolvidas em ambientes de literacia (tabela 3)

Mega categoria	Categoria	Subcategoria	Objetivos	Situação pedagógica	Somatório procedimentos realizados pela turma			Fonte de pesquisa
					Sim	Não	Incompleto	
			1.1.1realizar prova de leitura	Inicial	100%	0%	0%	Prova
				Final	100%	0%	0%	
			1.1.2planificar texto (ficha 1)		90%	5%	5%	
			1.1.3planificar texto (ficha 2)		85%	10%	5%	Portefólio individual
			1.1.4realizar composição escrita (ficha 3)		70%	10%	20%	
			1.1.5realizar composição escrita (ficha 4)		80%	10%	10%	
			1.1.6fazer revisão textual	Individual	80%	40%	0%	Folhas de rascunho
				Pares	75%	25%	0%	
			1.1.7escrever reflexão crítica a colega		80%	20%	0%	
			1.1.8copiar texto coletivo		30%	50%	20%	Sebentas e portefólio
			1.1.9.1preencher índice de sebentas (em grupo de trabalho)			#		
			Livro 1 - profissões e nomes		40%	60%	0%	
			Livro 3- Fenómenos e elementos da natureza		20%	80%	0%	
			Livro 4 -ações e trava-línguas		40%	60%	0%	
			1.1.9 Preencher portefólio de grupo	Livro 2- animais	20%	80%	0%	
			1.1.9.2copiar revisão do texto em grupo		0%	100%	0%	
			1.1.9.3 Preencher 7 grelhas das artes		100%	0%	0%	
			1.1.9.4 Preencher tomada de compromisso		100%	0%	0%	
			1.1.9.5 Preencher grelha de tarefas em grupo		100%	0%	0%	

Resultados obtidos das competências desenvolvidas em ambientes de literacia (Ponto 1. cont.)

Mega categoria	Categoria	Subcategoria	Somatório procedimentos realizados pela turma			Fontes de pesquisa
			Sim	Não	Incompleto	
1. Língua Portuguesa	1.1 Expressão escrita	Objetivos				
		1.10 Responder ao questionário 1	100%	0%	0%	Questionários
		1.11 Responder ao questionário 2	100%	0%	0%	
		Total de tarefas de expressão escrita (20)				

Resultados obtidos das competências desenvolvidas em ambientes de literacia (PONTO 1.2 e 1.3.)

Mega categoria	Categoria	Sub categoria		Somatório procedimentos realizados pela turma			Fontes de pesquisa	
		Objetivos	Situação pedagógica	Incompleto				
				Sim	Não	eto		
1. Língua Portuguesa	1.2 Expressão oral	Desenvolvimento da capacidade argumentativa e reflexão	Individualmente	Resumo oral da narrativa criada	55%	45%	0%	Vídeos e tabela 4
				Participar na revisão do texto colaborativo	95%	5%	0%	
				A pares Em apreciação oral	70%	30%	0%	
				Cooperativo Portefólio	70%	30%		
	1.3 Leitura	Realizar leituras	Em meio individual	Prova de leitura (2)	100%			Notas de campo e vídeos e todos os instrumentos mencionados
				Questionário 1	100%			
				Questionário 2	100%			
				Portefólio individual	100%			
				Sebentas	#			
				Apreciação qualitativa individual (carta)	100%			
				Carta portefólio grupo	#			
			Em meio cooperativo	Interpretação de parte de texto de grupo	#			
				Na dramatização	#			
					#			
				Total de ações de leituras	10			

Total de ações de leituras **10**

Total de tarefas de Língua Portuguesa: expressão escrita; leituras, expressão oral **20+4+10=34**

- % Não relevante

Resultados obtidos das competências desenvolvidas em ambientes de literacia (Tabela 4)

Mega categoria	Categoria	Subcategoria	Objetivos	Situação pedagógica	Somatório procedimentos realizados pela turma			Fontes de pesquisa
					Sim	Não	Incompleto	
2.Expressões artísticas	2.1. Expressão plástica	Criar uma arte plástica			75%	25%	0%	Fotos
	2.2 Dança	2.2.1 criar movimentos e participar em coreografia (1)				#		Vídeos
	2.3expressão musical	2.3.1Produzir/criar melodias/canções (1)		Corujinha loira		#		
			Músicas tradicionais		100%	0%	0%	
		2.3.2Fruir/contemplar	Músicas clássicas		100%	0%	0%	Texto coletivo
			Selecionar músicas	Técnicos de som		#		Vídeos
		2.3.4refletir/interpretar músicas	Interpretar com voz		100%	0%	0%	
			Interpretar com flauta			#		
			Interpretar com outros instrumentos			#		
Total de tarefas Expressão Musical (7)								

- % Não relevante

2. Expressões artísticas

Resultados das competências desenvolvidas em ambientes de literacia (PONTO 2. cont.)

Mega categoria	Categoria	Sub categoria	Somatório procedimentos realizados pela turma		Fontes de pesquisa		
		Objetivo	Situação pedagógica				
2. Expressões artísticas	2.4expressão dramática	2.4.1realizar jogos de papéis	Escritor (cria narrativa)	Ver ponto 1.1.5	Portefólio individual		
			Professor	Ver ponto 1.1.7		80%	20%
			Revisor literário oral	Ver ponto 1.2.3		75%	25%
			Bailarino, ator, músico...			70%	30%
						100%	0%
		2.4.2participar em dramatização recorrendo a	Linguagem verbal	Diferentes intensidades (acentuação)		Vídeo	
				Diferentes ritmos (velocidade)			
				Diferentes timbres (entoação)	#		
		2.4.3utilizar a história criada para o tapete	Com os brinquedos (linguagem não verbal)				
			Com os colegas				
			Com espaço envolvente	Na animação do público	#		
	Com o seu próprio corpo (explorar atitudes, ritmos, movimentos e formas corporais)	Ver ponto 2.2					
Total de tarefas de expressão dramática (11)							
Total de objetivos de expressões artísticas (Dança; arte plástica; Música, Drama - 1+1+7+11=20)					#		

Resultados das competências desenvolvidas em ambientes de literacia (Tabela 5)

Mega categoria	Subcategoria	Situação pedagógica	Somatório procedimentos realizados pela turma			Fontes de pesquisa	
			Objetivos	Sim	Não		Incompleto
3. Desenvolvimento pessoal e social	3.1.1melhorar a pontualidade e gestão de tempo	(número total de tarefas cumpridas) Apresentação do projeto à comunidade	100%	0%	0%	Notas de campo Somatório de atividades realizadas pelos alunos	
	3.1.2melhorar persistência/promover a aceitação e solução de desafios propostos			Analisar tabela			
	3.1.3promover espaços de cooperação com outros indivíduos		100%	0%	0%		Observação direta
	3.1.4desenvolver a criatividade		100%	0%	0%	Tabelas, vídeos, notas de campo	
	3.1.5aumentar autonomia nas aprendizagens		100%	0%	0%	Questionários 1 (Questão 2.10) e 2 (Questão 7)	
	3.1.6desenvolver liberdade de ação	Em todas as sessões	100%	0%	0%	Notas de campo	
	3.1.7Desenvolver espírito crítico	Analise ponto e 1.2.2 e 1.2.3	100%	0%	0%	Vídeos	
		Texto colaborativo (ver ponto 1.2.2)	95%	5%	0%	Tabela	
		Na sala de aula	100%	0%	0%	Vídeos, portfólio, notas de campo	
	3.1.8aumentar a participação	Tarefas assinaladas nas tabelas	100%	0%	0%	Tabelas	
		Participar na apresentação de um espetáculo	100%	0%	0%	Vídeo final projeto	
		Na comunidade					

ANEXO 12- Fotos

Anexo 12.1 – Tapete e acessórios

Anexo 12.2 – produções efetuadas pelos
alunos

Anexo 12.3 – Fotos de sessões

Anexo 12.1 Tapete e acessórios



Tapete de histórias – vista geral



Tapete de histórias – pormenores



Cartões com adivinhas, provérbios, trava-línguas



Casa, gatos e galinhas



Porquinhos e árvore de frutos	Nabo gigante, ovos de ouro, feijões mágicos
	
Pé de feijão	Frasquinho de brilhantes
	
Cartões para seleção grupos de trabalho	Cartas musicais do baralho “Panda”
	
“Cube stories” – dados de imagens	Material para expressão plástica

Anexo 12.2 Produções plásticas criadas pelos alunos

		
<p>Espada e gravata criadas pelo aluno 8 para texto individual – sessão 3</p>	<p>Floresta e lago de peixes enfeitados – aluna 9</p>	<p>Quinta dos avós Aluna 20</p>
<p>Técnicas: desenho, dobragem, recorte e pintura</p>	<p>Técnicas: desenho, dobragem, recorte colagem de vários materiais</p>	<p>Técnicas: desenho, recorte, pintura, modelagem com vários materiais</p>
		
<p>Árvore das corujas – aluna 10</p>	<p>Quinta dos avós – aluna 1</p>	<p>Interior da casa- em grupo</p>
<p>Técnicas: pintura a guache</p>	<p>Técnica: recorte, estampagem, colagem, modelagem</p>	<p>Técnicas: costura, recorte, colagem, pintura</p>
		
<p>Interior da casa – grupo</p>	<p>Lago dos peixes enfeitados – aluna 15</p>	<p>Mapa encantado</p>
<p>Técnicas: recorte, colagem, pintura</p>	<p>Técnica: pintura, estampagem, colagem, modelagem</p>	<p>Técnicas: pintura a caneta de feltro</p>

Anexo 12.2 Produções plásticas criadas pelos alunos (continuação)

		
<p>Sofá – trabalho em grupo</p>	<p>Peixes prateados</p>	<p>Lengalenga em cartolina</p>
<p>Técnica: modelagem</p>	<p>Técnica: desenho e recorte</p>	<p>Técnica: desenho de letras e colagem</p>
		
<p>Candeeiro</p>	<p>Vaca – produção livre – não identificada</p>	<p>Carta do Mestre André</p>
<p>Técnica: modelagem</p>	<p>Técnica: recorte e colagem</p>	<p>Técnica: estampagem, colagem, modelagem</p>

Anexo 12.3 Fotos de sessões



Exploração individual do tapete – sessão 2



Ativação de conteúdos – planificação do texto – sessão 2



Consulta de sebatas – sessão 2



Crachá do silêncio



Exploração de cartas musica para ideias – sessão 3



Criação de texto com apoio de “cube stories” – sessão 3



Ficha 2 e sebtas - sessão 2



Consulta de sebtas para ficha 2- sessão 2



Exploração de músicas da pen drive musical – sessão 3



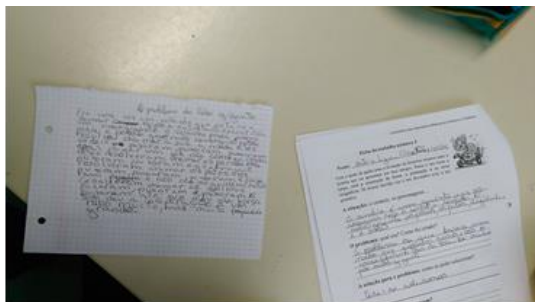
Arrumação a pares do tapete



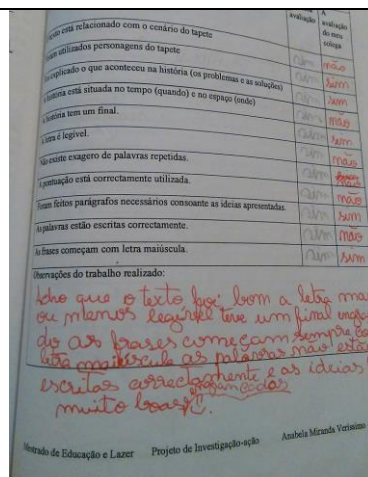
Exploração do tapete para ideias



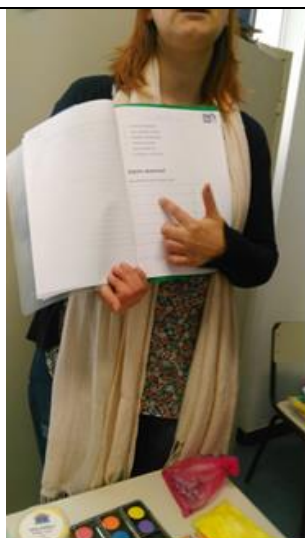
Produção escrita individual – ficha 4 -3ª sessão



Produção escrita – ficha 3 – sessão 3



Revisão qualitativa a pares – 3ª sessão



Explicação da sebenta de Art Journaling



Apresentação da narrativa individual – sessão 4



Material para Art Journaling



Apresentação da narrativa da aluna 10 – sessão 4



Revisão de texto coletivo – 6ª sessão n



Envelopes do portefólio de grupo



Aperfeiçoamento do texto em grupo – sessão 8



Painel de parede – 8ª sessão



Texto coletivo afixado no painel de parede - 8ª sessão



Portefólios de grupo – sessão 8



Grupo velhinha – preenchimento de portefólio – sessão 9



Grupo Horta – apresentação oral – sessão 9



Grupo animais – sessão 9



Grupo velhinho – sessão 9



Grupo tapete de histórias – 9ª sessão



Envelope com avaliação qualitativa



Ensaio – 12ª sessão



Apresentação à comunidade 13ª sessão

ANEXO 13

Notas de campo

A professora titular (professora C.) estava de baixa médica regressando na sessão 8. A turma ficou com o professor A – professor de substituição até ao seu regresso.

Antes da prova de leitura dialogou-se com os alunos explicando as mudanças que estava a ocorrer na sociedade em que haverá cada vez mais necessidade de se criar o seu próprio emprego e a necessidade de estarem mais competentes em habilitações em alturas de concursos a vagas para as profissões que desejassem. Foi esclarecido aos alunos que o projeto seria um jogo de “faz de conta” em que todos tinham oportunidade de concorrer para um trabalho mostrando que eram merecedores de serem escolhidos para ele. Para isso iríamos aprender brincando com funções de professor, de alunos, de bailarinos, músicos, atores...

Terminadas as provas de leitura iniciou-se a apresentação do projeto e os objetivos da intervenção. Foi apresentado às crianças um vídeo de uma peça de teatro de um grupo de atores do Brasil “Costurando histórias” que utilizam tapetes de histórias para apresentar contos recorrendo a várias artes. O desafio do projeto era criar algo idêntico mas por diferença do projeto brasileiro construir eles próprios um conto, fazer a sua revisão individualmente e depois coletivamente aperfeiçoá-lo e apresenta-lo à comunidade familiar e escolar. No decorrer da apresentação foi apontado que as aulas não iriam decorrer da forma habitual sendo a função da investigadora orientar o estudo. Foi explicado também que os elementos da turma teriam a tarefa de ser alunos e professores simultaneamente. Primeiramente trabalhariam de uma forma individual e depois coletivamente.

Houve um espanto entre a turma e uma certa preocupação. Exploramos o vídeo e em seguida apresentei as sebtas de trabalho. A sessão já tinha terminado às 16h e as crianças já deveriam ir para o intervalo. Perguntei se já queriam ver o tapete. Todos quiseram ficar.

As crianças foram ficando entusiasmadas, excitadas e ninguém conseguir ficar nos seus lugares juntando-se em semicírculo à volta do tapete. Ouviram-se frases de espanto e admiração “Uau”; “Espetacular”; “Ai o trabalho que isto deu”; “Foste mesmo tu que fizeste?”; “Foi tudo à mão ou também usaste máquina de costura?”

Pedi a duas crianças para descobrirem “segredos” no tapete. Uma retirou um “ovo de ouro” atrás de um arbusto, outra 4 galinhas escondidas num bolso. Disse que a sessão estava terminada e pedi para guardarem as suas ideias até à próxima sessão, coisa que foi alertada por vários alunos que seria muito difícil porque já estavam a imaginar muitas coisas. Expliquei que se houvesse textos bons e que se a maioria considerasse que era importante utilizar poderíamos apenas de forma coletiva melhorá-lo ou enriquecê-lo.

Sessão 2 04/05/2016

Duração 3 horas

A segunda sessão começou com a solicitação aos alunos de ajuda para a recolha de imagens (fotos e vídeos) ANEXO X do momento de exploração do restante tapete. Foram explicadas às crianças como se utilizavam os aparelhos e o que deviam registar (os segredos escondidos no tapete). Dois alunos também pediram para registar: um com o telemóvel (11) e outro com o tablet (13). Após a exploração do tapete foi apresentado no quadro interativo um vídeo didático que explica como se constrói uma narrativa. Foram esclarecidas as dúvidas dos alunos. De seguida mostrou-se o material de trabalho seguinte: o portefólio individual que serviria para o registo individual das atividades solicitadas e as sebtas de trabalho para ajudarem na construção das suas narrativas. No decorrer da sessão os alunos revelaram que nunca tinham trabalhado naquele formato de fichas de trabalho. Quando escreviam textos faziam-no com fichas com um tema e linhas seguidas.

Expliquei cada uma das fichas de trabalho e para o que serviam. Em seguida pedi para observarem a folha dos conectores discursivos e para dizerem o que entendiam. Não houve nenhuma resposta positiva solicitando a leitura do cabeçalho da folha para compreender o que era pretendido. Apenas a aluna 20 apreendeu o significado e explicou à turma. Elucidei que serviriam para melhorar as suas frases e ligação entre as mesmas. Esclareci a ficha número quatro: reflexão e revisão do texto individualmente e a pares: fariam inicialmente a revisão do texto seu texto e depois seriam revisores/professores para corrigir os textos dos seus colegas.

Pelas expressões de admiração das crianças talvez não tivessem hábito trabalhar de acordo com esta metodologia de planificação, revisão e correção apresentada na literatura estudada. As crianças mostravam-se muito excitadas e entusiasmadas com as descobertas

que iam fazendo. Foi pedido aos alunos para que à medida que fossem descobrindo os objetos do tapete para explicarem o que era e para que serviam.

Quando retiraram o nabo do campo alguém falou que era uma abóbora, mas a aluna 4 que explicou que era o nabo do livro “Nabo gigante”.

Pela produção da narrativa verificou-se que a aluna se baseou nesse conto. Uma criança falou que havia uma história com ovos de ouro e outra que o feijão mágico que estava no campo era da história “João Pé de feijão” revelando assim como indica a literatura que os alunos conseguiram concretizar ativação de conteúdos.

Depois de explorado o tapete perguntei aos alunos quem queria participar no projeto. Todos responderam afirmativamente. No seguimento da resposta apresentei o Plano Individual e Coletivo de Trabalho para que preenchessem da questão 1- Trabalho autónomo.

Muitos alunos não estavam a compreender o que era para fazer neste questionário. Alguns não compreendiam se teriam que colocar cruz ou responder sim ou não. Outros, não percebiam a diferença na mudança do tempo verbal do verbo fazer: o que penso fazer? O que fiz? Alguns não entenderam o que era o cenário (tapete).

Após a entrega do questionário dei a cada aluno um crachá que solicitava o trabalho em silêncio. Não era permitido falar com os colegas, apenas retirar dúvidas comigo. Quando viram o crachá do silêncio as crianças exclamaram: “Ai que fixe!”. Esclareci que o silêncio serviria nesta fase para a preservação das suas ideias na cabeça durante o preenchimento das fichas de trabalho.

Alguns alunos pediram para voltar ao tapete. Brincaram com os objetos e depois retomaram aos lugares para o preenchimento das fichas. Outros pediram para começar a utilizar as sebatas.

Pedi para reservarem, um espaço na sala, para as próximas sessões de modo que estivessem expostas para que todos as utilizassem no decorrer do processo da escrita.

A maioria apresentou dificuldade na compreensão dos guiões para a criação da história principalmente no entendimento do que era o problema da história, na solução para o problema, nos obstáculos a passar e no desfecho. Após o intervalo foram realizadas várias dinâmicas de grupo (cor, meias branca, cor de olhos, inicial do nome, unhas roídas, dedos

apontados) para se escolher os responsáveis pelo arrumo das sebatas. Estas compilações foram distribuídas (5 exemplares cada) e foi avisado aos responsáveis que as mesmas teriam que ser devolvidas para a semana.

Quando eu estava a arrumar o tapete comentei com a aluna 15 que alguém tinha arrancado o braço à boneca de pano e que tinha que costura-lo novamente. A criança disse que foi exatamente por isso que ela teve ideia para a sua história.

As crianças diziam que o projeto estava “Muito fixe” e queriam continuar. A aluna 11 afirmou que o tapete, as sebatas e as fichas estavam a ajudar a saber construir textos de uma forma melhor. À exceção dos alunos 6 e 20, que disseram que tiveram dificuldade em compreender as fichas, os restantes colegas afirmaram que aprender assim era muito melhor. A aluna 20 referiu que tinha mais dificuldades em escrever desta forma mas que gostava de desafios. Durante a sessão, alguns alunos pediram para inserir outros personagens na história. Avisei que eram livres para escrever desde que obedecessem às regras de aperfeiçoamento do texto. As crianças gostaram das sebatas.

3ª sessão 11/05/2016

Duração 3 horas

A sala estava desarrumada. Pediu-se aos alunos para arrumar.

Distribui as fichas e pedi para que cada um analisasse os meus comentários e que tirassem as dúvidas que lhes surgissem. Algumas crianças apresentavam dificuldades na realização da ficha de trabalho número dois e a número três. Outros alunos disseram que não compreendiam a necessidade de fazer a ficha 3. Individualmente fui apoiando os alunos nas suas dificuldades.

O aluno 8 (PHDA) mostrou uma arte plástica que tinha criado para a sua história ANEXO mas que depois acabou por não utilizar na sua narrativa. A aluna 15 trouxe um dedochê “lobo” e 1 árvore para a apresentação da sua história. Alguns alunos deram ideias de objetos/brinquedos em casa ou da criação deles.

Alertei que na próxima sessão cada aluno iria apresentar o seu texto e se considerassem que era bom para o tapete teriam que o saber defender. Alguns alunos referiam que tinha vergonha de apresentar (4,5,16) porque os alunos 7,8,12 e 13 costumavam gozar. Pedi para ficarem tranquilas porque desse grupo de alunos havia alguns que nem sequer

tinham apresentado textos (7 e 13). Chamei a turma à atenção a um objeto que quase ninguém percebeu para que servia: “story cubes”. Demonstrei para que serviam.

As crianças ficaram muito entusiasmadas a brincarem com eles para os ajudar a elaborar os textos. O professor que se mostrou muito motivado para o projeto pediu também para criar um texto. Diz que o material é muito bom e que tem tudo para se trabalhar bem com os textos.

Percebi pelas atitudes que não tem hábitos de revisão textual. Todos os alunos mostraram dificuldades em compreender a tabela de revisão e reflexão do texto escrito.

Foi necessária uma explicação individual a todas as crianças à medida que iriam terminando os seus contos. Um dos itens criou confusão em todos os alunos, provavelmente por ser a única frase escrita em negativo. Para colmatar esse erro, antes de entregar o texto a outro colega confirmei com cada aluno todos os itens. Os itens sobre a pontuação, parágrafos erros, suscitaram respostas como não sei porque as crianças não tinham consciência se estava tudo certo ou não. Foi explicado a cada aluno que a grelha tinha que possuir “sim” em praticamente todas as categorias porque se escrevessem não era necessário corrigir o seu texto antes de o entregarem. Os primeiros colegas solicitados para a revisão textual a pares ficaram surpresos alegando insegurança e falta de competência para essa tarefa.

Expliquei que a tarefa de corrigir era muito importante para que eles compreendessem o que já sabiam em relação ao que era pedido (pontuação, ortografia, coerência de ideias). Apesar de alegarem insegurança os alunos aceitaram realizar esta tarefa.

No final da revisão foi solicitado aos alunos uma reflexão por escrito sobre o que achavam do trabalho do colega elogiando o que estava bem e alertando para as falhas que existissem. À medida que os colegas terminavam o seu trabalho tinham como função ajudar outros colegas. Para tal era solicitado à turma quem precisava de ajuda. Quando não havia necessidades dela as crianças poderiam ir brincar para o tapete. Foi possível verificar que as crianças que foram para o tapete brincaram na manipulação dos objetos com gestos, diálogos, histórias com personagens, experimentação dos objetos a ele associados.

Estas duas atividades simultâneas no mesmo espaço criaram alguma confusão pelo que tive que solicitar silêncio por variados momentos. Os alunos estava despachados para

puderem brincar no tapete, outros ficaram no computador a explorar as músicas das sebetas que estavam na pen “recolha musical”. Alguns alunos sugeriram novas músicas adaptadas : Apanhar o trevo (apanhar batatas); bom dia, coelhinho branco (cenouras)

4ª sessão 13/05/2016

Duração 1h 30

As crianças estavam muito ansiosas e nervosas com a sessão que seria marcada pela apresentação dos textos individuais. No entanto vinham muito entusiasmadas com os objetos que trouxeram de casa para a sua histórias.

Enquanto conversava ainda com alguns alunos, sem dar conta, outras crianças já tinham organizado a sala como habitual com espaço no interior para montar o tapete. Já tinham montado o tapete também Expus todo o material que pertence à mala viajante (artes plásticas).

Os alunos ansiosos começaram a dizer que já eram 11h e que era melhor chamar todos para começar. Juntamente com a aluna 20 recorremos a um livro da caixa itinerante da biblioteca “Maré de livros” para elucidar o trabalho a realizar – ilustrar a história em livro.

Mesmo sem texto criado iniciei a circulação da mala viajante. Decidi que a 1ª tarefas será a ilustração do cenário do tapete mas sem personagens já que não sabemos ainda que história seria criada para a animação daquele cenário.

Realizámos um sorteio com 20 papéis. A maioria dos alunos estava muito nervoso com as apresentações.

Tentei acalmar recorrendo ao livro que tinha utilizando para explicar a mala viajante. Questionei se ele achavam que a escritora (neste caso Matilde Rosa Araújo) terá tido necessidade de rever o seu texto ou se o teria publicado assim que o escreveu a 1ª vez. Todos afirmaram que não. Esclareci novamente que a revisão dos textos serve para melhorar a escrita e que na maioria dos livros publicados havia uma pessoa que servia de revisor para perceber se as ideias estavam bem explicadas ou de fácil compreensão. Solicitei aos alunos cuidados na revisão oral dos textos a apresentar porque o objetivo era melhorar e não para destruir a confiança na escrita dos colegas.

As crianças compreenderam e sossegaram um pouco mais mas mantinham-se nervosas o que provavelmente indicará que não têm hábitos nem de revisão de textos nem de apresentações dos seus materiais produzidos.

Os alunos 16, 12, 3 estiveram muito nervosos na leitura em voz alta à turma das suas criações narrativas. De um modo geral mesmo nervosos conseguiram argumentar. A aluna 10 assim que recebeu o texto para apresentação oral começou a chorar com os nervos e a insegurança.

Alguns alunos ofereceram-se para ler por ela, inclusive o professor titular mas eu não permiti. Expliquei que é um texto muito bonito e bom e que era pequeno. Disse que podia ler quando se sentisse preparada. Argumentei que um dos objetivos do projeto era vencer obstáculos em relação a nós próprios inseridos num grupo.

A turma tentou animá-la mas a aluna não conseguiu ir. Leu o próximo texto o aluno 2 com a companhia ao lado do professor titular por estar também muito nervoso. Era notório que apesar dos bons resultados apresentados na prova de leitura estes alunos, praticamente em final de ciclo, mostravam grandes inseguranças em se expor relativamente aos outros.

Intervi que entendia os seus medos e que sabia que não estavam habituados a estes exercícios. Elucidei que o projeto servia para demonstrar que se estas práticas fossem feitas logo no início do primeiro ano provavelmente eles não estariam com estes obstáculos emocionais mas que era importante treinar estas competências ainda em crianças para que no futuro quando crescessem fosse mais fácil para eles exporem as suas ideias.

A aluna 18 trouxe muitos objetos (princesa) para defender a sua história. Leu com entoação e fluidez apesar de estar um pouco nervosa também. Mostrou-nos um maior à vontade a meio da leitura. O revisor (19) realçou que o texto não estava adequado ao cenário e ela defendeu-se que não sabia mas foi contra argumentada por mim e pelo professor. Foi elogiada pela sua criatividade e aconselhada a rever o seu texto (mas que não veio a fazer) até à próxima sessão uma vez que se mostrou muito criativa na sua escrita. A aluna 20 pediu várias vezes para não apresentar por medo e por nervosismo.

Realcei que tinha um texto muito interessante e que seria uma grande perda que os colegas não o conhecessem. Aceitou apresentar mas muito nervosa. O revisor (9) disse

que estava escrito na folha que estava tudo bem e que não havia erros. Pedi-lhe para depois verificar novamente o texto porque não concordava totalmente. A aluna 16 argumentou que o conto não estava adequado ao tapete porque não tinha menina. A criadora defendeu-se com a boneca da aluna 18. Mas a colega aproveitou o pormenor de a boneca ser loira e na história ser morena. A aluna 18 entrou em defesa da história alegando que a história falava que eramos todos iguais independentemente de sermos ricos ou pobres. Concordei que sim e que havia moralidade no texto e que também gostava da sua narrativa.

No final da sessão os alunos 2 e 8 ficaram a ajudar a arrumar o tapete. O aluno 2 tinha arrumado na sessão anterior e sabia como como dobrar e ensinou neste contexto os cuidados que o aluno 8 devia ter. A aluna 11 ficou responsável de arrumar a caixa de Art Journaling depois de ter acabado de explicar.

5ª sessão 18/05/2016

Duração 3 horas

Quando cheguei à sala vieram logo alguns alunos para montar o tapete (ver tabela). Deixei e mostrei a nova tabela de preenchimento de tarefas no projeto de tapete ANEXO X. Clarifiquei que a tabela também poderia ser utilizada na área de matemática para perceber quem ajudava mais. Esclareci era necessário que em todas as sessões houvesse um aluno para preencher a tabela e que todos os que se comprometessem a realizar tarefas deveriam comunicar ao responsável desse dia.

A sala já estava com a mesma organização da sessão anterior para a continuação das apresentações individuais. Os alunos estavam menos tensos e nervosos em relação à apresentação dos seus textos. A aluna 10 estava mais descontraída afirmando que já tinha coragem para apresentar a sua narrativa.

Para lhe firmar a segurança disse pra ela escolher o momento queria apresentar.

No total foram apresentadas 11 narrativas sendo que a do professor foi a mais demorada porque era bastante rica em ideias o que criou um grande entusiasmo nos alunos e grande motivação para a escolha do seu texto para a apresentação. A aluna 4 veio comentar que não era justo se o texto dele fosse escolhido porque ele era professor. Fez-se as votações

dos textos com a colocação de crachá do silêncio nos alunos. Numerou-se cada história apresentada e num papel os alunos escreveram o número da história que gostavam. As histórias mais pontuadas foram a da aluna 18 (que não estava adequada ao cenário), a da aluna 20 e a do professor. A história vencedora foi a da aluna 4 (3º ano) com o título “O problema da galinha”. Notou-se no texto a aluna utilizou muitos elementos do material fornecido para o estudo pretendido: lengalengas, adivinhas, músicas.

O professor veio conversar comigo afirmando que os alunos não tinham pensamento crítico, que escolhiam as coisas não pelo critério de qualidade mas sim pela simpatia de uns colegas com outros. Referi que a utilização do crachá em algumas sessões era exatamente para minimizar essa influência que haveria de uns nos outros. O professor referiu ainda que a arte, principalmente a música deveriam ser de frequência obrigatória no currículo para que os alunos tivessem outra cultura. O professor argumentava que a revolução cultural ainda não aconteceu neste país porque os alunos não sabiam pensar por eles e quando fossem adultos vão continuar a ser assim. Esclareci que o projeto servia exatamente para melhorar esse aspeto.

Nesta sessão foi possível verificar que a mala viajante estava num grande desleixo toda desarrumada.

Chamei toda a turma para verificar o descuido e explicar a falta de respeito responsabilidade que aquela desarrumação revelava. Expliquei que não se entrega material a ninguém naquele estado e que ao entregarmos devermos confirmar com o colega seguinte para que se minimizem os mal entendidos.

Enquanto uns lavavam material e outros arrumaram a mala a restante turma preparou-se para iniciar o texto coletivo. Escrito no computador e realizadas as alterações no corpo do texto, anotaram-se as ideias de cada aluno dando permissão para se realizar a cópia para a folha. ANEXO X Realizámos a introdução da história com a caracterização da quinta e dos pertences do casal de personagens. Tentou-se orientar para a colocação de ideias de outros textos dos alunos para que os mesmos não desanimassem e se mostrassem interessados para a continuação da escrita.

A aluna Beatriz veio mostrar a sua criação plástica numa cartolina.

Tive que chamar novamente toda a turma para a criação da aluna, elogiando-a mas referindo que através das criações que apresentavam eu compreendia se tinham ou não lido a sebenta. Expliquei que era importante ler porque de outra forma corriam o risco das suas obras não serem funcionais para o objetivo que se pretendia. Disse também à aluna 9 (construção tridimensional) que se queriam as suas criações no livro teriam que descobrir uma solução para isso.

Nestas e noutras tarefas como distribuição de textos (cópias) e do portefólio, organização da sala, novo pedido aos alunos para realizarem a narrativa individual demorou-se 20 minutos. Foi novamente explicado que os textos eram tão importantes como uma ficha de avaliação. Depois de 20 minutos iniciamos o aperfeiçoamento do texto coletivo. Surgiu uma tendência grande para intervenções dos mesmos alunos: 10, 18, 12, 11, 16, 6. Optou-se por registar o nome dos alunos à frente das frases para que se percebesse a frequência da participação.

Expliquei ainda que com a narrativa podíamos fazer gráficos para a matemática. A mesma coisa podiam fazer com a tabela de gestão de tarefas.

Assim que os alunos compreenderam que o texto servia para aulas de matemática e que era possível perceber quem estava a contribuir com ideias, os alunos começaram a participar mais revelando a meu ver mais competição que cooperação. Na realização do texto foram feitas constantes perguntas para que os alunos tivessem consciência das regras gramaticais. Várias vezes se alertou para a repetição das palavras e necessidade de sinónimos e coerência de ideias. Os alunos decidiram que história da narrativa se passava na Lagoa de Mira mas queriam colocar a música “A caminho de Viseu”. Foi necessário esclarecer que é necessário que haja sentido/significado/coerência das palavras – Lagoa não era Viseu mas sim do distrito de Coimbra. Na construção do diálogo o aluno Eduardo quis intervir com uma ideia logo após o diálogo.

Pedi para que ele lesse o que estava escrito e quando percebesse que o diálogo tinha terminado que então falaria. Interrompeu 2 ou 3 vezes porque parecia não ter consciência do significado do conteúdo do discurso direto.

Apenas na sequência deste momento, e apesar de ser a técnica de AEC desde o início do ano letivo, apercebi-me que o aluno 8 poderia ter alguma perturbação ao nível da atenção

e foco. Fui questionar ao professor A que me confirmou que o aluno 8 era referenciado com NEE por ser diagnosticado enquanto PHDA. Com esta informação poderia ter realizado estratégias alternativas a este aluno uma vez que são crianças que tem mais dispersão e necessitam de uma maior diretividade nas tarefas a realizar. Uma vez que o ano letivo estava a chegar ao fim foi explicado às crianças que teríamos que avançar com o final do texto para preparar ensaios.

Pedi para eles pensarem em soluções para apresentações até à próxima sessão com alternativas ao tapete porque poderíamos não ter tempo para criar tudo o que era necessário. O aluno 8 deu a ideia de copiarmos todos o texto para o prepararmos para a próxima aula. Expliquei que mesmo que fizéssemos isso necessitaríamos de nos reunir em grupo para discutir a correção das frases. Voltei a pedir para serem mais responsáveis e para na próxima sessão cumprirem as tarefas que facilitassem com pontualidade próxima sessão

Foi deixado uma cópia, no computador da sala do texto que estávamos a trabalhar caso necessitassem dele para avançarem sem a minha presença.

7ª sessão 25/05/2016

Duração 3 horas

Os alunos 20, 16, 18, 4, 12 vieram pedir para realizar tarefas. Organizaram-se entre eles e distribuíram sebtas e as folhas onde estão a registar o texto para copiarem o texto coletivo. Uma vez que a o projeto começava a atrasar criou-se nova calendarização. Analisamos com a turma as soluções para cumprir as metas até ao final do projeto. Foi questionado o que era difícil fazer até ao final. Todos disseram que não era difícil, iniciamos a continuação do texto com intervenções dos alunos (demorámos 30m depois da entrada para iniciarmos o trabalho). Os meninos intervieram na construção de frases mas depois começaram-se a queixar que nem sempre conseguiam copiar. Continuou-se com as ideias e com as contribuições. Este processo de aperfeiçoamento revelou que era necessário mais tempo. Talvez estas crianças não estivessem habituadas a trabalhar com esta metodologia mais ativa. Os alunos participaram mais no texto. Cerca de hora e meia depois do inicio da sessão notei que as crianças começaram a ficar mais agitadas.

Preferi interromper e apresentar a melodia que gostava que trabalhassem para a dança. O aluno 6 achou fazer uma dança com 20 alunos era muito difícil e que a sala não os levava

a todos. A aluna 11 veio dizer que eram 19 porque o aluno 14 não ia participar porque falhava sempre.

Foram lanchar. Ao fim de 15 minutos (5 minutos antes da aula começar) entraram os alunos 18, 10, 16, 20, 12. Queriam chamar os colegas. Pedi para não o fazerem porque todos afirmaram que deixariam o intervalo para avançarmos. À hora certa de entrar apareceram as alunas 1, 11, 9,15 e o aluno 13. Às 16h54 vieram os alunos 14 e 19. Estavam preocupados por os colegas não aparecerem. Foi solicitado para não chamar ninguém para ver o nível de responsabilidade de cada um tinha pelos compromissos que assumiam. Os meninos quiseram fechar a porta várias vezes mas foi pedido para que a porta ficasse aberta para que entrem quando quisessem.

Os alunos 6, 5, 4, 3, 2, 8 e 17, não apareceram na aula e como tal não estudaram a pauta da melodia “Na quinta do tio Manel” em flauta. Trabalhamos 30 minutos de texto coletivo mas não conseguimos terminar. Os alunos mostravam alguma preocupação por os outros não estarem na sala quando afirmaram que vinham. No final da aula quando saíram foram imediatamente avisar os colegas. Eu disse que ia deixar o texto no ambiente de trabalho. As alunas 18 e 20 pediram para terminar que depois se faria a revisão, mas estavam preocupadas sobre como haveriam de escrever no computador.

Não entendi se as crianças também não têm essa prática (literacia digital). Não cumprimos o planificado. Não formámos grupos. A aluna 16 veio-se queixar que por causa do projeto não tinham terminado o livro de estudo do meio e que as notas foram mais baixas do que quando estavam com a sua professora C.

Iniciámos o trabalho às 14h. A sala estava organizada e a maioria dos alunos lá dentro sugerindo que houvesse uma reflexão sobre a atitude de irresponsabilidade e falta de pontualidade da sessão anterior. Ninguém os chamou para a sala o que demonstra que o erro cometido na última sessão foi assimilado e corrigido conforme se comprova no gráfico de pontualidade. ANEXO X

Decidi alterar a estratégias de mala viajante e de livro e disse que ficava na sala para quem necessitasse de criar algo que tivesse utilidade ao projeto.

Iniciamos a revisão para o terminar em 50 minutos porque eles tinham sido solicitados para outras atividades escolares.

Escolhi começar a resumir o texto sem diálogos. Alertei que depois em grupo o enriqueciam. O grupo estava muito mais participativo nesta sessão.

Foram escolhidos 5 alunos baseado no critérios dos alunos mais avançados na cópia do texto coletivo. Distribui-se os cartões referentes a cada grupo a ser formado; tapete de histórias, velhinho; velhinha, horta e animais. Os alunos mostraram entusiasmo com as cartas. Uns pediram para abrir o envelope. Outros (aluno 6) não sabiam o que fazer a essa carta. Assim que os estudantes formaram em grupo e perceberam a missão da recolha das sebatas terminámos a sessão dando recado que para a próximo encontro se iniciaria com o trabalho em grupo. A aluna 10 alertou varias vezes para determinadas incoerências que estava no texto coletivo – o facto de a coruja não ter voltado a aparecer nem ser mencionada na narrativa uma vez que ela faria a viagem com eles. Na tabela seguinte pode-se observar a distribuição de alunos por grupo de trabalho

Tapete de histórias	Velhinho	Velhinha	Horta	Animais
18	9			11
3	20	6	16	1
5	15	2	14	13
8	10	4	12	7

9ª sessão 2/06/2016

Duração 1 h 30

Quando entrei já estavam todos os alunos na sala. As crianças sentaram-se em grupo. Os alunos já tinham nas suas mesas as sebatas de cada grupo. Como faltou a aluna 18 o grupo Tapete de histórias estava mais inseguro porque não compreendiam o que era para fazer e de certa forma ela transmitia segurança o que se veio a revelar depois na realização do portefólio. A aluna 11 veio dizer que não compreendeu o que dizia a carta.

Perguntei se ela tinha mostrado a carta ao grupo para se ajudarem. Disse que não e foi para o seu grupo fazê-lo. Em grupo descobriram.

Continuámos a sessão alertando os grupos para a leitura das sebatas para facilitar o trabalho em grupo. Os alunos do grupo “Velhinho” foram os mais autónomos. O grupo “Horta” mostrou que não estavam a dialogar mas a trabalhar isoladamente porque quando tinham dúvidas não conversavam entre si para resolver os problemas encontrados. Depois da minha intervenção melhoraram a ajuda e a colaboração entre eles. O grupo “Velhinha” pareceu muito perdido no trabalho a realizar. Ajudei orientando os conteúdos da história. Avisei de grupo em grupo que era importante lerem o que estava nas grelhas porque só assim quando estivesse tudo preenchido é que saberia o que cada grupo tinha trabalhado.

Iniciamos as apresentações. O primeiro grupo foi o mais vulnerável. Foi pouco tempo para trabalho colaborativo (uma hora) com alunos com uma perceptível falta de hábitos de trabalhos de pesquisa e de colaboração. Terminamos a sessão e alertei para irem preenchendo as fichas e adiantando o trabalho nas horas vagas para podermos ensaiar na próxima sessão. O aluno 14 esteve mais motivado neste trabalho. Falamos sobre o problema dos objetos da história que são necessários ao tapete – peixes dourados, lobo, tijolo a Carolina. Chegámos à conclusão entre todos que não havia que indicasse que a Carolina não pudesse ser o capuchinho vermelho.

10ª sessão 6/06/2016

Duração 2 horas

Foram apresentadas novas tabelas de consulta e registo que foram afixadas na sala de ensaio (tabela de registo da dramatização verbal e não verbal e dos sons utilizados na história. A instalação do tapete e a nova organização do espaço foram confusas.

Expliquei que iam haver várias funções no projeto e que precisava de alguém para colocar o som. Vieram muito meninos para fazer essa função mas expliquei que era um cargo de muita responsabilidade. Resolvi dar o voto de confiança aos alunos 2 e 8 que estavam muito felizes com as apreciações qualitativas da sua avaliação no projeto.

Distribui a cada criança um pequeno envelope com a apreciação qualitativa do trabalho realizado no projeto com o intuito de elevar a motivação apesar do cansaço e dispersão notórias no final do ano letivo. Esta avaliação funcionou como uma lufada de ar fresco no entusiasmo e motivação dos alunos para avançar. Os alunos foram alertados que no final da sessão 12 seriam recolhidos para análise do trabalho realizado todas as tabelas, as sebatas, dos grupos e os portefólios dos grupos para avaliar o esforço e empenho no restante projeto. De uma forma geral o grupo mostrou-se interessado. Os ensaios mostraram-se mais confusos que sessões de leitura e escrita. Foi compreensível que os alunos não tem hábito animação de leitura recorrendo à expressão dramática porque quem lia não esperava pela ação acontecer e quem manipulava os brinquedos inicialmente não parecia ouvir a narração ou não apresentava criatividade para o que era lido. A professora C. apareceu no final do ensaio e comentou que não acreditava que os alunos conseguissem ser autónomos para o fazer esta animação de conto.

No final da sessão fui pedido para registarem na tabela as suas funções entre técnicos de som, atrizes/atores, narradores, técnicos de efeitos especiais. Os alunos aceitaram. No final da sessão alguns elementos ficaram a arrumar a sala. Pedi para no final anotarem no painel da sala as tarefas.

A aluna 20 estava preocupada com a dança por não ter a música. Disse que se arranjassem computador lhes passava as músicas. Os alunos várias vezes foram alterando funções porque iniciaram uma e depois desistiam. Isso aconteceu com os alunos 6, 8 e 9. Alertei para a responsabilidade dos grupos que estavam a falhar nas adivinhas, nas lengalengas e na quadra da coruja.

A sala de ensaio estava arrumada.

Comecei a montar o tapete e foram aparecendo alguns alunos que me ajudaram (11, 2, 1, 16, 10, 20) e me vieram contar que a avó da aluna 1 tinha feito um sofá para a história.

Já tinham também o envelope para a coruja feito e decorado. Às 14h fomos para a sala de aula realizar a prova de leitura. Os alunos já tinham feito ficha de avaliação mensal de manhã. As provas duraram 35 minutos a estarem concluídas.

Notei alguma distração nos alunos e cansaço. Assim que terminavam agitavam-se no lugar e procuravam conversa com os colegas. Para evitar esses burburinhos pedi a quem tinha terminado para ir para a sala de ensaios.

A professora C. ficou na sala a corrigir os testes de avaliação e quando terminou o seu trabalho juntou-se a nós afirmando que o projeto era interessante mas que não funcionava nos dias de hoje nas escolas porque os programas era muito extensos e os trabalhos por projeto ocupavam muito tempo. Alegou que ia avisar na festa os pais para as eventuais falhas que as crianças pudessem ter porque o trabalho tinha sido todo feito pelos alunos sem a orientação de um professor. Percebi que estava com receio que a apresentação não fosse boa. De facto, a aprendizagem centrada neles era um dos objetivos que penso que foi cumprido.

Respondi que tudo o que fiz estava enunciado no Currículo que ao ser aplicado de facto fazia sentido início do ano escolar ou no 2º período para que as aprendizagens fossem consolidadas com o tempo e as crianças se habituassem a esta nova forma de aprender.

Inicialmente estava projetado serem os alunos a selecionarem as melodias para a história mas com as alterações à calendarização realizei esse trabalho. As crianças gostaram. Discutimos como organizaríamos a melodia da “Quinta do tio Manel”, a “Saia da Carolina” e a dança da apresentação. O professor A. gostou de todas as melodias clássicas. Disse que tinha pena de não ter a sua própria turma porque se tivesse aplicaria este projeto. Durante o ensaio o aluno 13 criou uma adivinha. A aluna 17 descobriu um trava-línguas no cartão do tapete. Ainda não tinham descoberto uma para o seu grupo.

12ª Sessão 8/08/2016

Duração 2 horas

Estavam todos os alunos presentes. Uma vez que tinham feito ficha de avaliação de matemática no período de manhã, decidi realizar o preenchimento dos questionários 1 e 2 no final do dia e depois do ensaio mesmo sabendo que as crianças estavam cansadas e excitadas com o final das aulas.

No final da realização do questionário perguntei quem é que antes não gostava de escrever. Responderam os alunos 11, 9, 17, 4, 2, 8, 14 e 3. Perguntei se após este projeto havia alguém que ainda não gostasse de escrever. Nenhuma criança levantou o braço. A aluna 11 pediu para falar dizendo que escrever que não era assim tão difícil e era muito importante.

Os dados recolhidos indicam afirmação da veracidade desta informação dada por eles. Aluna 18 estava doente há uns dias e então pedi para fazer também a prova de compreensão leitora. Aluna apesar de doente aceitou fazer. Um grupo de alunos criou um interior da sala onde passa uma cena na história (ANEXO FOTOS). As alunas 15, 20, 10 entregaram novos desenhos (árvores, mais árvore coruja). O aluno 13 esteve a ensaiar como utilizar a máquina de filmar. Fizemos o ensaio e a revisão das canções momento a momento na história. Na música “Aquário” as crianças identificaram como uma melodia do filme Harry Potter. Ficaram também muito entusiasmados com o “Fungagá da bicharada” na versão do grupo musical Deolinda. Neste ensaio, um grupo de alunos constituído por: 13,19,15,20,12 organizou-se para realizar uma coreografia para a entrada com a melodia Adeimus. As alunas 20 e 4 acederam em trazer o seu portátil para a escola para treinar, visto que o computador da sala não tem som.

Durante a melodia “A saia da Carolina” da versão da fadista Ana Moura verificámos que eram músicas muito conhecidas pelas pessoas e que seria bonito e divertido que alguns alunos funcionassem como animadores do público de forma a criar mais dinâmicas na apresentação e na interação com o público. Decidimos também que era melhor definir quem iria cantar as quadras do “Fungagá da bicharada” no microfone, ficando o grupo a cantar refrão e a acompanhar as pulsações/ritmo nos instrumentos. Combinamos com os alunos 18 e ao 8 que no início da apresentação quando todos estivessem a dormir um

deles podia ir dar “bolinhas de sabão “ e outro “pozinhos de perlímpim pim” para acordar os colegas para a história. Definimos também que a história começaria sem ninguém, apenas o tapete exposto e que cada aluno estaria junto da sua família e só quando começasse a melodia saiam. A professora referiu não acreditar que os alunos conseguissem apresentar o conto no final dada a complexidade do trabalho que o projeto solicitava.

13ª Sessão 9/06/2016

Duração 1 hora

2 horas antes da apresentação do conto à comunidade juntamos toda a turma na sala de aula e fizemos uma revisão final do que era necessário para a apresentação.

Apresentei a música “A galinha Magricela” para as crianças ouvirem porque seria uma forma animada de encerrar a história. Pedi para fazerem de conta que toda a história tinha sido um bonito sonho e assim terminaríamos o espetáculo.

As crianças gostaram muito da ideia. A narradora perguntou se poderia no final dizer “Que sonho estranha este que eu tive” de forma a realçar e afirmar verbalmente perante o público que a história tinha sido um sonho. Agradei por todo o esforço que tiveram durante o projeto. Disse que a história era muito bonita e que tinham feito um trabalho de excelência mesmo com tantos obstáculos que foram acontecendo.

Alertei que para mostrarem a toda a comunidade que os ia ver o valor do trabalho que desenvolveram tinham que trabalhar em equipa. Que cada um devia ser responsável nas tarefas a que tinha sido confiado de forma a não prejudicar o trabalho do grupo. Esclareci que seriam como uma equipa de futebol que para ganharem precisavam de estar todos a contribuir para o mesmo. Não havia ninguém mais importante que ninguém.

As crianças após esta conversa ficaram muito entusiasmadas e muito confiantes, uma vez que já se apresentavam inseguras e nervosas por nem sequer termos tido tempo de ensaiar o fim da história no dia anterior.

Pedi aos alunos para levarem algum material para o salão onde se realizaria a festa, já que eu teria que me ausentar para outra festa de outra escola e só voltaria mesmo no início da festa deles. Quando cheguei ao salão o tapete estava montado, o tripé da máquina também assim como os alunos responsáveis pelo som já estavam com o seu material

montado junto do computador que serviria de apoio as colunas de som. Foi apenas uma questão de organização de pormenores até ao fim.

A professora C. explicou na apresentação à comunidade, de forma resumida o trabalho feito, realçando que tudo tinha sido feito por eles mas mostrando algum receio e insegurança. A animação do conto durou 25 minutos sem interrupções e sem erros que prejudicassem o desenrolar da apresentação. Em momento algum se percebeu embaraço por parte das crianças mas sim divertimento em momentos de puro lazer. Alguns pais vieram dar os parabéns pelo teatro ter sido tão demorado e mesmo assim as crianças não se terem enganado. No final da apresentação alguns pais vieram referir que estavam surpresos com a apresentação das suas crianças dada a duração da peça e a complexidade das ações a realizar. Deduzo que estes alunos não se esqueceram de conteúdos importante na apresentação da narrativa, porque a um texto narrado (não memorizado) e porque foi criado e estudado por todos os elementos do grupo.

ANEXO 14

Grelhas e análise de objetivos

Objetivo Geral		Ambientes e contextos de literacia			
G. Perceber, como é que a utilização de um tapete de histórias melhora competências de literacia através de um projeto que mobilize as Artes, a Língua Portuguesa e o Desenvolvimento Pessoal e Social	Tapete de histórias	Contextualização de problemas e tomada de decisões e criação de necessidade de procura de soluções			
		Promoção de ambientes lúdicos de literacia			
		Diversificação de materiais educativos			
	Projeto artístico	Pedagogia ativa	Descoberta de aprendizagens pelos alunos		
			Descoberta de aprendizagens através do grupo/professor		
			Descoberta de aprendizagens pela consulta de materiais criados		
		Mobilização de conhecimentos	Literacia artística ²⁰	Desenvolvimento da criatividade	
				Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação	
				Apropriação das linguagens elementares das artes	
				Compreensão das artes no contexto	
			Língua Portuguesa	Desenvolvimento da escrita	Compreensão dos procedimentos de escrita
				Desenvolvimento da oralidade e espírito crítico	Promoção da comunicação oral e do espírito crítico
				Desenvolvimento da leitura	Entendimento da importância da leitura para a construção de conhecimento
			Desenvolvimento pessoal e social ²¹	Pessoal	Autonomia
					Persistência
					Autoconfiança
					Pontualidade
					Espírito crítico
					Participação
					Responsabilidade
					Liberdade de ação
					Criatividade
				Social	Cooperar e respeitar os outros em tarefas comuns

²⁰ De acordo com as orientações programáticas do *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (2001, p. 152). De referir que neste projeto se utilizaram tecnologias (telemóveis, Tablet, Computadores, máquina filmar, máquina fotografar) para consulta de informação, comunicação de linguagens artísticas e arquivo.

²¹ Competências pessoais e sociais enunciadas por Wagner (2008) no capítulo 1, “The new world and seven survival skills” (pp.1-42)

Objetivos 1	Situações pedagógicas	Recursos utilizados	Instrumento de análise	
1. Compreender os níveis de literacia dos alunos.	1.1 Recursos educativos	1.1.1 Tapete de histórias	Questionário 1: 2.2; 3.1, 6.5	
			Questionário 2:3	
		1.1.2 Portefólio individual	Questionário 2	3
		1.1.3 Portefólio de grupo		
		1.1.4 Sebentas		3, 4
	1.1.5 Tabelas			
	1.2 Alterações no nível de literacia	1.2.1 Tabela de resultados	Resultados da prova de leitura do fim do 4º ano -Anexo 8	
	1.3 Compreensão da importância da oralidade e leitura, e procedimentos da escrita	1.3.1 Oralidade e leitura	Matriz de redução de dados - Anexo 11	
		1.3.2 Procedimentos de escrita (Planificação, textualização e revisão)	Questionário 1: 2.1, 6.1	
			Questionário 2: 6	
	1.4 Competências adquiridas para a descoberta de soluções	1.3.3 Escrita enquanto ato social	Questionário 1:2.5	
			Questionário 1:2.4,2.9, 6.2	
		1.4.1 Aprendizagens individuais	Questionário 2: 1	
			Questionário 2: 1	
	1.4.2 Aprendizagens em grupo	Questionário 1:4, 6.3		
Questionário 2:2 , 9				
Questionário 2:2 , 9				
1.5 Motivação e desenvolvimento de ideias na organização da criação textual	1.5.1 Tapete de histórias	Questionário 1:2.2; 3.1; 6.5		
		Questionário 2: 3		

Objetivo 2		Áreas	Domínios		Instrumentos de análise
2. Aprender a importância enunciada a um projeto artístico na aprendizagem	2.1 Pedagogia ativa	2.1.1 Descoberta de Aprendizagens	2.1.1.1 pelo próprio aluno	Individuais	Questionário 1: 2.9, 2.10, 6.2
				Gosto por aprender	Questionário 2: 2, 3, 5, 6, 7
			2.1.1.2 recorrendo ao grupo/professor	Cooperativas	Questionário 1 3.2
					Questionário 1: 2.4, 2.8, 4, 6.3
					Questionário 2: 9
					Questionário 1: 6.5
			2.1.1.3 apoiada nos recursos	Materiais criados	Questionário 2: 4; 8
	2.2 Mobilização de conhecimentos	2.2.1 Artes	2.2.1.1 Expressão plástica	Recurso a materiais diversificados para a exploração de várias técnicas manuais	Produções efetuadas pelos alunos - Anexo 12.2
			2.2.1.2 Expressão motora (dança)	Comunicação de si e do outro através de movimentos corporais coreografados	Matriz 2- Expressões artísticas (Anexo 11); Vídeos, fotos, notas de campo
			2.2.1.3 Expressão musical	Criação, interpretação e audição	
			2.2.1.4 Expressão dramática	Elo de ligação da escola - família	
		2.2.2 Formação pessoal e social	2.2.2.1 Atitudes e valores para uma sociedade de conhecimento	Pontualidade e gestão de tempo	Matriz 3- Desenvolvimento pessoal e social (Anexo 11)
				Persistência nos desafios	
				Cooperação entre indivíduos	
				Criatividade	
				Autonomia nas aprendizagens	Questionário 1: 2.10
				Liberdade de ação	Anexo 11
				Espírito crítico	Questionário 1 2.12
				Participação	Anexo 5 - tabela 4
				Responsabilidade	Questionário 1 2.11
	2.2.3 Língua Portuguesa	2.2.3.1 Expressão escrita	Procedimentos de escrita (planificação, textualização, revisão)	Capacidade argumentativa e reflexão	Matriz Ponto 1.1 Expressão escrita – Anexo 11
					Nota de campo 5ª; análise do vídeo da 8ª sessão
					Matriz 1.3 – Leitura - Anexo 11

ANEXO 15

Prova de leitura de fim do 4º ano

Teste 1

Teste 2

Teste 3

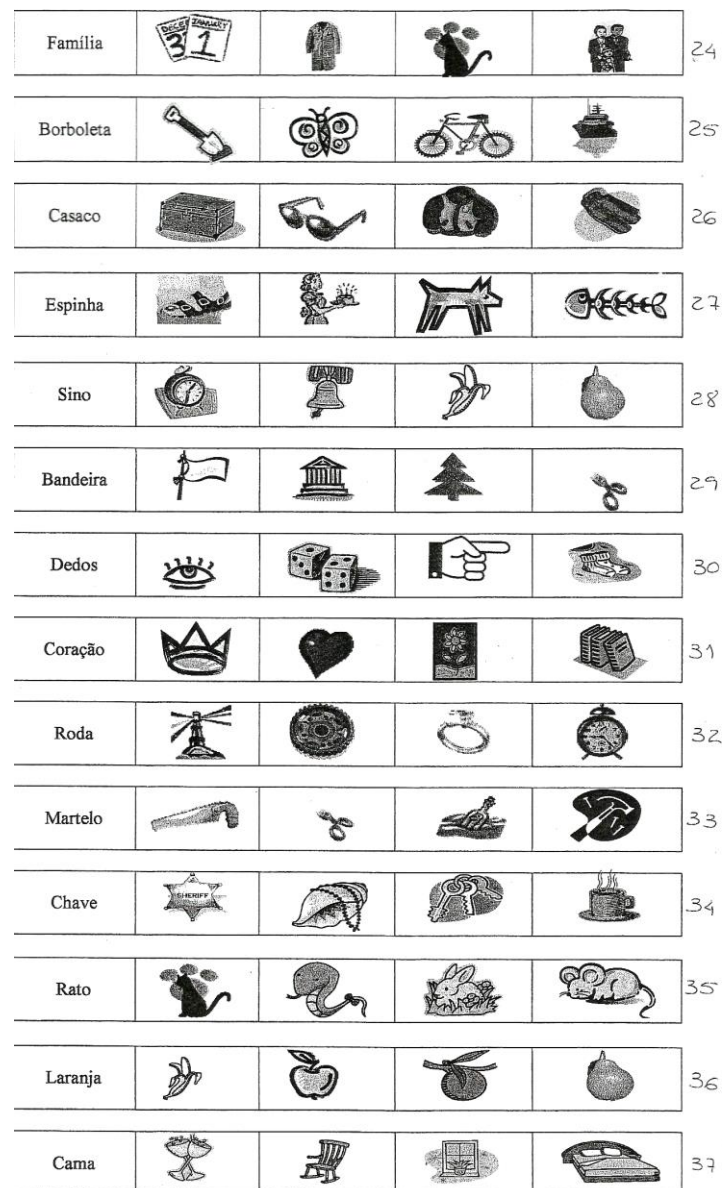
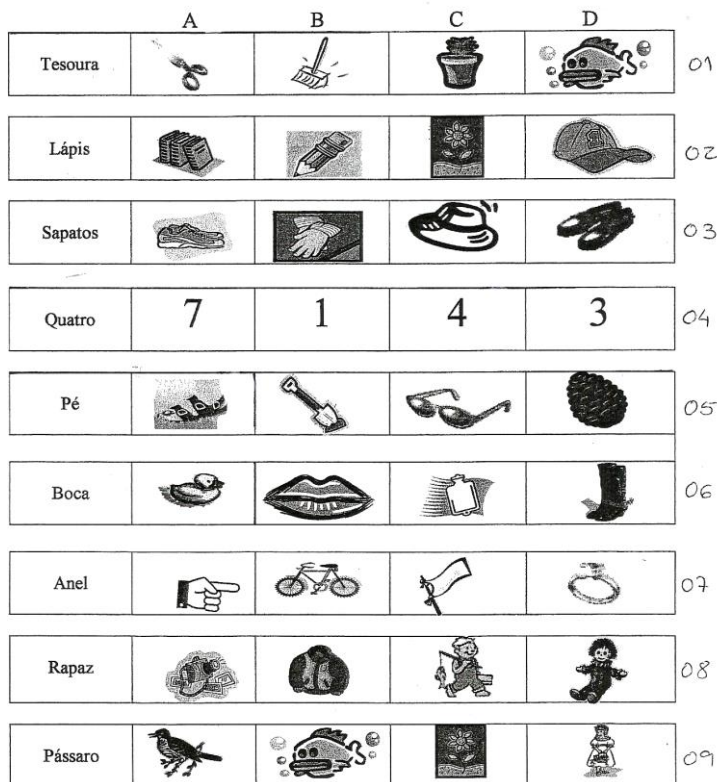
Teste 1




Nome: _____



















































Escola: _____



Coloca um traço na figura que corresponde à palavra conforme os dois exemplos apresentados. 3 minutos



Cavalo					10
Planta					11
Mulher					12
Candeieiro					13
Tambor					14
Boné					15
Cinco	15	5	50	25	16
Estrela					17
Camião					18
Colher					19
Cobra					20
Mãos					21
Escova					22
Chávena					23

Cabeça					38
Pato					39
Boneca					40
Pinha					41
Dados		4			42
Baú					43
Concha					44
Farol					45
Flor					46
Gêmeos					47
Pente					48
Homem					49
Computador					50

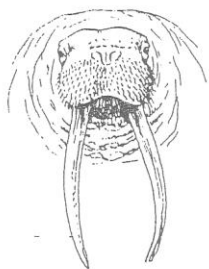
Teste 2

Nome: _____
Escola: _____

A morsa é fácil de reconhecer porque tem dois dentes grandes saídos da boca. Estes dentes são os dentes caninos.

A morsa vive nos mares frios. Se a água gela, a morsa mantém um buraco aberto no gelo para nadar à volta na água ou para cortar as pontas de gelo com os dentes.

A morsa depende dos dentes caninos para muitas coisas. Por exemplo, quando procura comida, nos seus mergulhos até ao fundo do mar, usa os dentes caninos para raspar as ostras. A morsa também usa os dentes para se içar para o gelo. Precisa dos dentes para atacar, matar e comer as focas ou para se defender dos ataques dos ursos polares.



A morsa pode crescer muito e durar muitos anos. Uma morsa macho e adulta atinge quase 4m de comprimento e pesa mais de 1000 Kg. Pode atingir os 30 anos de idade.

A morsa dorme no gelo ou em bocados de rocha saídos da água mas também é capaz de dormir na água.

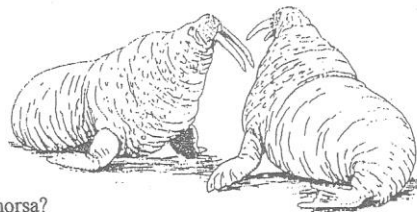
Assinala em cada questão a resposta correcta, colocando um X no respectivo quadrado ☐.

1. Onde é que a morsa vive?

- ☐ Em águas muito frias.
- ☒ Nos países tropicais.
- ☐ No fundo dos lagos.
- ☐ Em regiões florestais frias.

2. Quanto tempo pode viver uma morsa?

- ☐ 2 anos.
- ☐ 4 anos.
- ☐ 30 anos.
- ☐ 100 anos.



3. O que é que a morsa come?

- ☐ Gelo.
- ☐ Focas.
- ☒ Algas marinhas.
- ☐ Pássaros.

4. Podemos dizer que a morsa tem de se defender de...

- ☐ focas.
- ☐ ursos.
- ☐ águias.
- ☐ leões.

5. O que é que a morsa faz quando se quer içar para o gelo?

- ☐ Pula para cima.
- ☐ Grita por socorro.
- ☐ Usa os dentes caninos.
- ☒ Usa a cabeça.

6. Como é que a morsa arranja comida?

- ☐ Apanha os peixes com os dentes caninos.
- ☐ Raspa ostras no fundo do mar.
- ☐ Faz um buraco no gelo com a cabeça.
- ☐ Ataca ursos polares.

7. Como é que a morsa fura o gelo?

- ☐ Nadando à roda, usando os dentes ou a cabeça.
- ☐ Dando saltos.
- ☐ Usando os dentes ou a cabeça.
- ☒ Batendo a cauda (as barbatanas caudais).

8. Como se reconhece uma morsa?

- ☐ Pelos grandes bigodes.
- ☐ Pela pele rugosa.
- ☒ Pelos dois grandes dentes caninos.
- ☐ Pelo seu nariz salientes.

9. A morsa adulta é um animal pesado?

- ☐ Não, pesa pouco mais de 1 Kg.
- ☐ Sim, pesa cerca de 100 Kg.
- ☒ Não, pesa muito menos do que uma foca.
- ☐ Sim, pesa mais de 1000 Kg.

10. Onde dorme a morsa?

- ☐ No gelo.
- ☐ Nas rochas e na água.
- ☐ Na água menos fria.
- ☒ Na água, no gelo ou nas rochas.

II. Quando a água gela...

☐ a morsa vive escondida debaixo do gelo.

Nome: _____
Turma: _____

Lê esta página retirada de um Jornal de Parede de uma turma do 4º ano, de uma escola do 1º ciclo.

Depois, responde às questões que te são colocadas



TV: Os programas mais interessantes para esta semana

segunda-feira

17.40 (1) O novo canal TV

18.30 (2) O Abílio e a Joana fazem um bom prato de batatas

terça-feira

18.00 (1) Revista de desporto para crianças

18.15 (2) Basquetebol escolar

quarta-feira

17.30 (1) Leituras de interesse: O Estevão apresenta livros novos

quinta-feira

16.00 (1) "O Pequeno Príncipe": Uma nova série do 1º ao 4º episódios

sexta-feira

16.00 (1) Nós e a natureza: algumas estranhas aves marinhas

19.30 (2) A Hora do Circo: as partidas do elefante ao Henrique

sábado

16.30 (1) Jornal das Crianças: Notícias para Crianças

domingo

16.30 (1) O espaço Disney: O Fantasma do Dinossauro

17.30 (2) Luís apresenta novos desenhos animados

QUESTÕES:

1. Em que dia podes ver um programa sobre animais?

2. No sábado, a que horas começa o programa para crianças?

3. Começa uma nova série esta semana. Como é que se chama?

4. Qual é o programa anterior ao basquetebol escolar?

5. Em quantos dias há dois programas para serem vistos?

6. A Maria não pode ver televisão depois das 19 horas. Qual é o programa que ela nunca pode ver?

Teste 3

Filipe, Marco e Susana têm de ajudar na lida de casa. Eles decidiram escrever num quadro o que têm de fazer durante a semana.

Observa este quadro. Em seguida responde às perguntas, assinalando as respostas certas com um X.

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Filipe	Ajudar na cozinha	Tratar do cão	Fazer compras	Cuidar do jardim	Ajudar na cozinha
Marco	Fazer compras	Ajudar na cozinha	Cuidar do jardim	Tratar do cão	Fazer compras
Susana	Cuidar do jardim	Fazer compras	Tratar do cão	Fazer compras	Cuidar do jardim

1. Qual é o trabalho de Filipe, às Quartas-feiras?

- ☐ Fazer compras.
☐ Tratar do cão.
☐ Cuidar do jardim.
☐ Ajudar na cozinha.

2. Quantas vezes por semana ajuda a Susana na cozinha?

- ☐ Nenhuma.
☐ Uma vez.
☐ Três vezes.
☐ Todos os dias.

3. Quando é que o Marco ajuda a fazer compras?

- ☐ Só na Segunda-feira.
☐ Segunda e Quarta-feira.
☐ Segunda e Sexta-feira.
☐ Segunda, Quinta e Sexta-feira.

4. O Marco gosta de cuidar do jardim e a Susana gosta de dar comida ao cão. Qual é o dia que eles gostam mais?

- ☐ Terça-feira.
☐ Quinta-feira.
☐ Segunda-feira.
☐ Quarta-feira.

5. Quais os dias em que nenhuma das crianças tem de tomar conta do cão?

- ☐ Segunda e Quarta-feira.
☐ Segunda e Quinta-feira.
☐ Segunda e Sexta-feira.
☐ Terça e Sexta-feira.

Ana faz compras num grande armazém. À entrada, ela vê as etiquetas mostradas no quadro indicado a seguir. Elas informam os clientes das secções existentes no armazém.

Secção		
A	ARTIGOS DE MERCEARIA:	1º Andar
B	CARNE E SEUS DERIVADOS:	1º Andar
C	VEGETAIS E FRUTAS:	1º Andar
D	ARTIGOS DE ESCRITÓRIO E LIVROS	2º Andar
E	VESTUÁRIO:	2º Andar
F	SAPATOS:	2º Andar

Ana tem uma lista de coisas que gostaria de comprar. A que secção deverá dirigir-se para fazer as compras?

Preenche com letras os espaços em branco tal como está exemplificado nos dois primeiros.

	Secção
(i) Maças	(C)
(ii) Caneta	(D)
(1) Pão	()
(2) Cenouras	()
(3) Galinha	()
(4) Lápis de cor	()
(5) Chinelos	()
(6) Calças	()

O António foi às compras para o pai. Viu este letreiro na porta:

PREÇOS DO MERCADO - Por Quilo (Kg)

FRUTA		CARNE		VEGETAIS	
Bananas	0.50 €	Galinha	3 €	Batatas	0.35 €
Melancias	0.60 €	Perú	2 €	Cenouras	0.65 €
Laranjas	0.45 €	Pato	6 €	Tomates	0.40 €
		Porco	3.5 €		

Assinala em cada questão a resposta correcta, colocando um X no respectivo quadrado ☐.

1. Quanto terá o António de pagar por 1 Kg de melancias?

- ☐ 0.60 €
☐ 0.65 €
☐ 3 €
☐ 3.75 €

2. Quanto terá o António de pagar por 2 Kg de cenouras?

- ☐ 0.35 €
☐ 0.50 €
☐ 0.65 €
☐ 1.30 €

3. O António decidiu comprar 1 Kg de carne da mais barata. O que é que ele comprou?

- ☐ Galinha.
☐ Pato.
☐ Porco.
☐ Perú.

4. Sobraram-lhe 0.40 € depois de comprar estas coisas. Qual dos seguintes alimentos pode ele comprar com 0.40 €?

- ☐ 1 kg de cenouras.
☐ 1 kg de laranjas.
☐ 1 kg de tomates.
☐ 1 kg de carne de Perú.

Anexo 16

Vídeos (gravado em cd)